

Repertorios y procesos de negociación en el aula de las escuelas secundarias

ANDREA SARMIENTO; CECILIA QUIROGA – FACULTAD DE ARTES – UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.

330

El territorio musical del alumno está conformado por sus gustos e intereses musicales, su herencia sonora, su cotidianeidad propia expresada a través de ciertos géneros y lenguajes (Samper Aberlaez 2009)

Este trabajo propone reflexionar sobre los procesos de negociación que suceden en las aulas de música de la escuela secundaria respecto del repertorio musical que en las mismas se practica.

En términos generales, los procesos de negociación se producen en torno a determinadas reglas escolares, principalmente aquellas ligadas a la disciplina y a la evaluación. Otras perspectivas teóricas abordan la negociación de significados en las aulas como procesos que ponen en juego las representaciones de los sujetos respecto de alguna problemática en particular, por tanto los significados se modifican a partir de las diversas interacciones.

Sin embargo, en el desarrollo de este proceso de investigación¹ podemos advertir que aquello que se negocia, corresponde a los contenidos que se enseñan en el aula, nos referimos al repertorio, a las músicas que se incluyen en los

1 "Proyecto de investigación aprobado y subsidiado por Secyt - UNC dirigido por la Mgter. Andrea Sarmiento.

procesos educativos. Por tanto, nos estamos refiriendo a una negociación en términos curriculares.

Si tenemos en cuenta, que los consumos y producciones musicales de los adolescentes, como señala Débora Kantor², se constituyen en factores claves de las construcciones de identidades individuales y colectivas, no podemos dejar de advertir la importancia que adquieren las industrias culturales en este planteo. Ya que, como señala la autora, el acceso a ciertos bienes materiales y simbólicos se inscribe en el proceso que supone una identidad en construcción. Es posible pensar, que estos procesos de constitución de identidad motoricen algunas negociaciones de repertorios musicales.

Interesa destacar, que estos particulares procesos de interacción no están anclados en el binomio música popular/música académica, sino que en términos generales, se producen entre diferentes propuestas de la música llamadas populares. Podemos suponer, como plantea Goldsack³ que las músicas populares pueden representar, simbolizar y ofrecer la experiencia inmediata de la identidad colectiva.

Diversas son las problemáticas que atraviesan a la enseñanza de la música en la escuela secundaria: nuevas tecnologías, procesos identitarios, consumos y producciones culturales, industrias culturales, tradiciones heredadas, contextos sociales diversos que facilitan que estos procesos de negociación tengan lugar. Problemáticas de las que surgen algunos interrogantes: ¿De qué manera las industrias culturales atraviesan las propuestas áulicas?, ¿Qué relaciones podríamos establecer entre consumos culturales y procesos identitarios?, ¿Se vinculan las nuevas tecnologías con los procesos de negociación en el aula?, ¿Hasta dónde están dispuestos a negociar los docentes?, ¿Qué interjuegos se producen entre las diversas concepciones de músicas populares en el aula?

Elegir y negociar el repertorio

En trabajos anteriores⁴, hemos relevado que existe una cierta flexibilidad por parte de los profesores a la hora de plantear las propuestas áulicas respecto del repertorio musical, una aceptación de diversas músicas que posibilitan la práctica activa y la construcción de conocimientos y un margen de libertad, por parte de los estudiantes, para elegir la música en el aula, es decir para incorporar al territorio de la escuela sus propios territorios musicales.

2 Kantor, Débora (2008) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Del estante Editorial. Buenos Aires

3 Goldsack, Elina; y otros "Música popular: algunas propuestas para su estudio. Aproximaciones a la música de fusión en la ciudad de Santa Fe", revista del instituto superior de música 13 [ISSN 1666-7603]. Santa Fe, Argentina, UNL marzo 2011, págs. 53-80.

4 Sarmiento, Rivarola y Silenzi (2015).

Este supuesto fue analizado a partir de las categorías teóricas de clasificación y marco de referencia que desarrolla Berstein (1998) en su libro Clase, Código y Control. El autor diferencia dos tipos amplios de curriculum que denomina de tipo colección y de tipo integrado.

Si los contenidos están claramente delimitados y separados entre sí, estamos en presencia de un curriculum tipo colección. En este caso, el plan de estudios está en manos de quienes lo enseñan y de quienes lo evalúan. Podríamos caracterizar como código colección al curriculum vigente en las escuelas secundarias, que está conformado por un número importante de asignaturas que tienen escasos puntos de contacto entre sí.

Por otra parte, estamos en presencia de un curriculum integrado cuando los contenidos se subordinan a alguna idea que reduce su aislamiento de los demás y forman parte de un todo mayor. Curriculum que suele caracterizar a la propuesta del Nivel Inicial, en el que un mismo docente realiza articulaciones entre contenidos o propone una planificación por proyectos.

La clasificación se refiere a las relaciones establecidas entre los contenidos. Cuando la clasificación es fuerte los contenidos están aislados (código colección). Si existe un aislamiento escaso entre los contenidos, ya que sus límites son débiles o difusos, estamos en presencia de una clasificación débil (código integrado).

El concepto de marco de referencia, es elaborado por Berstein (1998:84) en estos términos:

El marco se refiere a la forma del contexto en el que el conocimiento se transmite y se recibe a la relación pedagógica específica del profesor y del alumno y a la fuerza del límite entre lo que se puede transmitir y lo que no se puede transmitir en la relación pedagógica.

Al igual que en el caso de la clasificación, el marco de referencia se describe como fuerte o débil. Si el marco de referencia es fuerte, hay unos límites claros entre lo que se puede y lo que no se puede enseñar. Un marco fuerte implica un número reducido de opciones, mientras que un marco de referencia débil supone límites más difusos, por lo tanto una variedad de opciones tanto para el profesor como para el alumno en un contexto de relación pedagógica.

Si tomamos en cuenta las respuestas obtenidas en el transcurso de nuestra investigación, estaríamos en presencia de un marco de referencia débil, en el que profesores y alumnos intervienen aportando una variedad de opciones a la hora de la selección y organización de los contenidos (repertorios) que serán transmitidos en el aula, hecho que nos permite pensar que esto influye también en el ritmo de trabajo.

Sosteníamos en el trabajo anteriormente citado (Sarmiento, Rivarola, Silenzi 2015:5)

Consideramos que no es casual que un marco de referencia débil tenga lugar en las clases de música, una de las disciplinas que forma parte del campo del arte en tanto campo de conocimientos que porta sentidos sociales y culturales que se manifiestan con distintos formatos simbólicos capaces de generar discursos polisémicos que ponen de manifiesto la diversidad y la divergencia.

En la segunda etapa del proceso investigativo, a partir de la realización de encuestas⁵ y entrevistas con grupo focal, emerge una nueva alternativa a la hora de plantear la propuesta de repertorio que se lleva a las aulas. En palabras de los docentes:

5 Extraído de encuestas y entrevistas con grupo focal realizadas en los meses de mayo/junio de 2016.

Yo en el caso de 5º año trabajo todo con cosas que les gusta a ellos. Fue la única forma de lograr que se interesaran. Los otros años por ahí es diferente, pero 5º año casi todo lo que cantamos es en inglés porque ellos tienen inglés desde muy chicos y cantan re bien en inglés y ... Ahora estamos trabajando como un concierto para juntar fondos y estamos trabajando con todas canciones que trajeron ellos. Y es la única forma creo que el interés logré generar más o menos.

Yo por ahí lo uso a modo de negociación o mediación del repertorio entre ellos y lo que uno le pueda aportar a ellos y lo que ellos puedan traer también.

Por ejemplo yo les pasé el huaynito ese "poco a poco" que le dicen ellos y me trajeron un poco a poco es un cuarteto del hermano de Rodrigo y le mandamos... o sea ustedes me cumplen las consignas y yo les cumplo sus... (Al repertorio) ...Lo utilizo como mecanismo de negociación con ellos, además considero que como

punto de partida usar música que ellos escuchan les facilita comprender ciertos conceptos.

Se advierte, a partir de las palabras de los profesores, la presencia de procesos de negociación. Nos preguntamos cómo tendríamos que comprender estos procesos, qué implicancias tienen en las aulas de música y si los procesos identitarios que los jóvenes están construyendo se vinculan con los mismos.

En primer término creemos necesario realizar algunas aclaraciones respecto de/ de los concepto/s de negociación. Sabemos que en las aulas no sólo se enseñan y aprenden contenidos académicos, sino que además se desarrollan diversos modos de relación social entre los actores que allí intervienen. En estos espacios físicos se llevan a cabo, de manera permanente, interacciones e intercambios que son dotados de significados por los individuos que interactúan y generan, en muchas oportunidades, procesos de negociación entre profesores y estudiantes.

De acuerdo con Salgueiro (1997) fueron los sociólogos interpretativos quienes introducen la idea que las personas “negocian” en estos procesos de interacciones. De este modo, se “corrigen” en alguna medida, las asimetrías existentes en la relación docente, estudiantes. Diversos autores acuerdan en que los procesos de negociación se dan principalmente en torno a las reglas. Así, sus ejes principales son la disciplina y la evaluación.

Por otra parte, desde otras corrientes de pensamiento se alude a la negociación de significados. Este concepto se vincularía con el de transposición didáctica y podríamos caracterizarlo como un proceso, a partir del cual se ponen en juego las representaciones de los sujetos respecto de alguna problemática en particular, por tanto los significados se modifican a partir de las diversas interacciones. Como señalan Godino y Llinares (2000) (citado en Domínguez 2011:59)

los objetos del discurso de la clase son plurisemánticos, y es típico de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que el profesor trate de construir para los objetos significados que difieren de los construidos por los estudiantes. Por tanto, los participantes tienen que negociar el significado con el fin de llegar a un

significado compartido, esto es, comprendido por todos los miembros de la cultura de la clase. Por medio de la negociación del significado, los participantes constituyen significados 'tomados como compartidos', aunque no 'compartan el conocimiento' necesariamente. Las concepciones individuales se han hecho compatibles de modo que los individuos interactúan como si adscribieran el mismo significado a los objetos, aunque un observador puede reconstruir diferentes significados subjetivos.

Sin embargo, una lectura atenta de los testimonios que se extraen de los relatos de los docentes, nos permiten afirmar que el eje de la cuestión no estaría dado en la negociación de reglas ni en la negociación de significados. Los profesores se refieren a la negociación del repertorio musical que se comparte en las aulas. Negociación que podríamos considerar como curricular, ya que en alguna medida, introduciría al debate qué es lo que se incluye en la propuesta escolar de enseñanza de la música y qué grado de legitimidad cobran ciertas músicas al estar incluidas.

Para ahondar en esta problemática, recurrimos a Romo Beltrán (1990:5) quien señala:

John Eggleston trabaja el curriculum desde una perspectiva reflexiva, aportando el concepto de curriculum recibido. Dicho curriculum representa la forma en que los maestros y estudiantes comprenden el curriculum formal, aceptando con esto la intersubjetividad que va a mediar invariablemente cualquier propuesta educativa. El curriculum recibido aparece posteriormente en este autor bajo la idea de negociación ya que lo que se negocia es precisamente lo que genera un curriculum diferente.

La autora, recupera aportes de Giroux quien plantea que es necesario vincular las discusiones sobre la escuela y las determinaciones políticas y económicas que ejercen sus influencias en la misma. Se formula interrogantes acerca del conocimiento que se valida en el aula como una representación "oficial" de la realidad. Giroux plantea en su debate la lógica subyacente del curriculum oculto y la escolarización, con el objeto de descubrir los silencios, es decir, aquello que no se habla pero que está presente en el discurso y que da cuenta de las relaciones entre la clase social y la cultura. A

partir de estos avances, señala Romo Beltrán, es posible visualizar con mayor claridad las estrategias del maestro para negociar el contenido del curriculum, permitiendo que dichas negociaciones culturales estén mediadas tanto por la cultura de los estudiantes como por el capital cultural del docente.

Siguiendo esta línea de pensamiento, podríamos plantear entonces, que además de los procesos de negociación de los estudiantes, también existirían procesos de negociación que los docentes van aportando en el complejo entramado curricular.

Música y construcción de identidades juveniles

Proponemos asomarnos a una escena que observamos en un aula de 2º año de una escuela secundaria de Córdoba. El proceso de trabajo se desarrolla desde hace algunas clases en torno al folklore. Se explican algunas particularidades de los instrumentos característicos y de las diferencias del canto folklórico con el canto de otros géneros musicales. Se interpreta música. Se elige a una referente del género, en este caso Mercedes Sosa, se comparte un video en el que ella interpreta la canción del “Indio Toba”. La reacción de los estudiantes es de resistencia y en la clase pudimos escuchar:

E 1: ¿Quién es esa vieja, profe? ¿Está viva?

P: Esa vieja, como vos decís, es una de las cantantes más destacadas del folklore. Es una de las voces referenciales de latinoamérica y no está viva.

E2: Y aparte es gorda, es fea y con ese poncho...

E3: No lo va a comparar con Ulises⁶, que canta mortal

P: y a ver... ¿Por qué Ulises es mejor?

E: porque es fachero, porque baila, porque canta mortal y el baile está buenísimo.

6 Se refiere al popular cantante de cuarteto Ulises Bueno (hermano de Rodrigo).

La clase sigue su curso y llegando al final de la misma, la profesora encarga que decoren sus tambores previamente construidos con dibujos inspirados en pinturas rupestres. Para que consulten algunas imágenes escribe el nombre del sitio web “marcaspasado.blogspot.com.ar”. Luego se escucha a un estudiante decir: “ve profe que usted nos da todas cosas del pasado como la vieja que escuchamos recién”.

Si nos asomáramos a clases de otras materias: ¿Sucedería lo mismo?, ¿Cuestionarían los contenidos que desarrollan los profesores?, ¿Harían sus propias propuestas?, ¿Tildarían sus clases de aburridas, los contenidos de antiguos?,

¿Cuestionarían la metodología de trabajo?

Podríamos sostener que estas interacciones conforman una particularidad de la clase de música. Sabemos que las músicas atraviesan la cotidianeidad de adolescentes y jóvenes de manera profunda.

Resulta interesante resaltar ciertas referencias que hacen un grupo de adolescentes estudiantes de escuela secundaria respecto de sus preferencias musicales. Muchos de ellos afirman que sus gustos cambian según el momento y la situación⁶: “Me gusta escuchar muchos temas y de distintos géneros, todo depende de mi estado de ánimo”, “Depende de dónde estoy y del momento”, “Depende de mi humor”, “Si el momento es de fiesta me gusta el techno”, “El motivo por el cual escucho lento es cuando me pongo a estudiar, el motivo del rock es cuando estoy con energía por ejemplo y me pongo a acomodar, limpiar, etc.”

6 Fragmentos extraídos de 116 encuestas realizadas en 5º año en escuelas secundarias de Córdoba de gestión pública y privada en el año 2014.

Como referíamos en un trabajo anterior (Álvarez, Joyas, Quiroga 2014) estos relatos confirman que la música ocupa un lugar de importancia en la vida cotidiana de los adolescentes, que construyen espacios “propios”. En ellos, procuran una mayor independencia respecto a la mirada de sus mayores, rearticulan los mecanismos de identificación a través de los que construyen las diversas facetas de su identidad (Urresti 2006:8). Entre esos mecanismos de identificación, se encuentra principalmente la música que escuchan, que bailan, que los acerca con sus grupos de pares, o que los diferencia de otros. Diferencias tan notables en algunos casos que ante la pregunta “¿Qué música te gusta escuchar?” dan una respuesta que señala aquella con la que no quiere ser identificado: “Odio el cuarteto”. En otros casos aluden al aburrimiento que les provoca: “No me gusta la música que el profesor propone porque es aburrida y me hace acordar al campo (odio el campo)”.

Rosana Reguillo Cruz (2000: 83 en Kantor 2008:39) nos aporta una reflexión al respecto: Los bienes culturales no son solamente vehículos para la expresión de las identidades juveniles, sino una dimensión constitutiva de ellas.

Como educadores musicales no podemos desconocer que la música constituye un terreno fértil para la identificación y expresión de los adolescentes. En términos generales siempre encuentran referentes en este campo de quienes recuperan, cómo veíamos en el ejemplo anterior, no sólo cuestiones

musicales sino otras ligadas a vestimenta, vocabulario, modo de bailar, una particular gestualidad, una imagen. Es por esto, que los adolescentes se encuentran muchas veces vulnerables ante las industrias culturales.

Estas agencias, a través de la persecución de sus intereses –en principio, comunicar, acaparar la atención y vender- sedimentan discursos, diseminan imágenes y estéticas, difundiendo prescripciones explícitas e implícitas que contribuyen a configurar imaginarios y representaciones sociales. (Urresti:2006:6)

Podríamos sostener que los procesos de negociación tienen lugar en las aulas debido a la importancia que cobra la música en la construcción de la identidad de adolescentes y jóvenes, y que muchas veces sus elecciones recaen en las propuestas que las industrias culturales construyen para ellos.

¿Qué se negocia?

Los diseños curriculares actuales⁷, plantean una propuesta de contenidos referidos a la música popular, la música latinoamericana, la música de “nuestras raíces”, es decir, la música folklórica e incluso, de géneros que socialmente están en boga, como por ejemplo, el cuarteto o la cumbia.

Se percibe un interés por la inclusión de “todas las músicas”. Toman como referencia la “música del entorno cercano al estudiante”. Proponen un “repertorio de canciones que representen un panorama variado de géneros y estilos” para que en las escuelas se propicie “la ejecución de músicas cercanas a los consumos culturales propios de los adolescentes y los jóvenes”.

El análisis de estos documentos permite inferir que se pretende una ampliación del repertorio musical, que se aleje un tanto de aquellas posiciones maniqueas que plantean la música académica vs. la popular. En esta línea de sentido, Goodson (2000) sostiene, que en general al crearse un currículum de música, el conflicto entre ambas expresiones se ha resuelto con una clara victoria de la música académica sobre la música popular. Esta situación a la que refiere el autor, fue la que caracterizó los inicios de la asignatura Música en la Escuela Secundaria dentro del Sistema Educativo.

Sin embargo, los diseños curriculares asignan, por estos días, un lugar privilegiado a las músicas populares, es por esto que nos preguntamos: ¿Cuáles son los contenidos de estas

7 Nos referimos tanto a los NAP como a los diseños de la Jurisdicción Córdoba.

8 17 Encuestas y entrevistas en grupo focal tomadas a un grupo de 20 profesores de escuelas secundarias públicas y privadas de Córdoba.

negociaciones que se llevan a cabo en las aulas? Para intentar algunas respuestas a estos interrogantes recurriremos al análisis de entrevistas y encuestas realizadas a un grupo de docentes⁸.

En primer lugar, nos interesa recuperar las repuestas brindadas por los profesores respecto de las músicas/repertorio que seleccionan para el trabajo áulico.

La música que se menciona con mayor frecuencia es el Folklore (11 respuestas), seguidos por: Rock (6), Música Latinoamericana (5), y Música Académica (4).

Algunos hacen alusión específica a Rock nacional (3), Cuarteto (2), Cumbia (2), Murga, Tango, Música andina (1). También se mencionan: Pop (2), Blues, Jazz, Electrónica, Música étnica (1).

Aparecen también algunas definiciones más subjetivas como “Variado/Diverso”, “Conocidas”, “Actual”, “Clásicos (y mencionan al grupo británico Queen en esta categoría).

Cuando amplían sus comentarios, se advierte que en las propuestas metodológicas contenido y método van de la mano. Se elige un repertorio para escuchar y otro diferente, con un grado de complejidad menor para interpretar.

“Si es para escuchar, lo más variado posible, abarcando varios géneros como rock, cuarteto, cumbia música latinoamericana, blues, jazz, clásica, étnica. Si es para tocar dependiendo del grupo, los gustos generales y el trabajo que se quiere abordar”

“Depende de los grupos, en ocasiones a propuesta de los chicos y otras veces propongo yo. También depende si el repertorio va a ser utilizado en algún evento determinado, por ejemplo actos escolares”

“Variado. Desde la música familiar y cercana a los alumnos (electrónica, rock, etc.) pasando por el folklore hasta la música académica de los diferentes períodos”.

Estas encuestas permiten un acercamiento al repertorio que se trabaja en las aulas. En un número preponderante, notamos que el tema del Folklore está muy presente. Tras la experiencia de trabajar con estos profesores en un taller de formación⁹, se observaba en ellos, una facilidad o ductilidad a la hora de realizar música folklórica, no solo con cuestiones rítmicas sino a nivel de conocimiento regional de estilos, etc. No sucedía lo mismo, por ejemplo, en actividades ligadas a la tecnología.

9 Taller de capacitación para docentes dictado a través de la Secretaría Extensión de la Facultad de Artes – UNC denominado ¡Alta banda! Taller de repertorio para escuela secundaria

No podemos dejar de advertir en estos relatos, una situación ligada los actos escolares que creíamos superada. En lugar de presentar en los mismos las producciones musicales que habitualmente se realizan en el aula, se plantea una propuesta especial para estos eventos con un repertorio particularmente seleccionado para la ocasión. De este modo aparecen las matrices fundacionales de nuestra asignatura en el sistema educativo ligada al proyecto que se llamó “educación patriótica”.

Por otra parte, y volviendo al eje de nuestro análisis, el tema de las negociaciones a la hora de elegir la música aparece presente en los testimonios, al señalar que algunas veces proponen los profesores, y en otros casos esa elección corre por cuenta de los estudiantes. Si tenemos en cuenta las afirmaciones de los docentes podemos sostener que las negociaciones se dan en el ámbito de las llamadas músicas populares. De un lado, las propuestas de los alumnos estarían ligadas a las industrias culturales. El mercado ejerce una enorme influencia en el entorno cercano a adolescentes y jóvenes, particularmente en este momento, en los que se encuentran un amplio espectro de bandas, propuestas con sus circuitos, indumentarias, contextos de referencia. “Así, la música es emblema, recurso de autoafirmación, producto y expresión de estilos, ámbito de resignificación de las propuestas de la industria”. (Kantor, 2008:49).

Del otro lado, las propuestas de los profesores responden a diversos factores: su formación docente inicial, su participación activa en el campo de la música, las regulaciones curriculares, las propuestas institucionales de sus lugares de trabajo, sus gustos, ideales y valores.

A modo de cierre: ¿Música Popular vs. Música Popular?

En el marco del este proceso de investigación, y en base los análisis efectuados, podríamos considerar que la negociación de repertorio no estaría dada entre la música popular vs. la música académica, sino entre la música popular¹⁰ que proponen los estudiantes vs. la música popular que proponen los profesores.

Nos preguntamos entonces cuáles serían las características centrales que permiten que la música popular cobre esta relevancia.

En este sentido, conocemos que la música popular tiene

10 En el presente trabajo adscribimos al concepto de Juan Pablo González (2001:38) en Goldsack (2011: 5) Entenderemos como Música Popular Urbana, una música mediatizada, masiva y modernizante, es mediatizada en las relaciones música/público, a través de la industria y la tecnología; y música/músico, quien recibe su arte principalmente a través de grabaciones. Es masiva, pues llega a millones de personas en forma simultánea, globalizando sensibilidades locales y creando alianzas suprasociales y supranacionales. Es moderna, por su relación simbiótica con la industria cultural, la tecnología y las comunicaciones, desde donde desarrolla su capacidad de expresar el presente, tiempo histórico fundamental para la audiencia juvenil que la sustenta.

una difusión masiva, su ejecución “no notacional” y su circulación “predominantemente sonora”, es decir de manera no escrita permite un acercamiento accesible a la misma. De este modo para interpretarla, no es necesario conocer la notación musical.

Si a ello sumamos los aportes que hacen las tecnologías, la búsqueda de diversas versiones en la web, el acceso rápido a la información, la grabación de las producciones, la escucha y el análisis lo producido permite una participación activa.

La existencia de diversas versiones para una misma pieza hace posible la realización áulica de una versión propia, con un arreglo acorde a las características del grupo de estudiantes en donde la partitura es una guía personalizada que permite el registro y la memoria de la acción sonora. Allí tienen cabida las improvisaciones y las experimentaciones que los estudiantes puedan realizar.

Por otra parte, la existencia de un texto permite la articulación formal. Contamos además con riff, ostinatos y claves rítmicas características que permiten la organización del discurso sonoro.

Para finalizar, nos interesa recuperar algunas ideas centrales que hemos intentado exponer en este trabajo: por una parte, como docentes es necesario reconocer que la música forma parte de los procesos identitarios de nuestros alumnos adolescentes, por tanto creemos necesario valorar sus territorios musicales y tomarlos como punto de partida para propuestas educativas.

Por otra parte, es posible advertir las distancias existentes entre el currículum prescripto y el currículum real, que es resignificado en las aulas por los procesos de negociaciones culturales que protagonizan no solo los estudiantes sino también el profesorado.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Juan; Joyas, Luis y Quiroga Cecilia (2014) ¿Qué es para vos la música latinoamericana? Aportes para reflexionar sobre las concepciones de adolescentescordobeses. Resúmenes de conferencias y ponencias. III Jornadas de la Escuela de Música- Universidad Nacional de Rosario. N° de ISBN 978-987-702-084-7.

Berstein, Basil, (1998), Clases, Código y Control. Madrid: Akal.

Dominguez M.A: (2011) Modos de intercambio de significados: Procesos de negociación en clases de Física del nivel secundario [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www>.

memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.455/te.455.pdf

Goodson, Ivor ((2000) El cambio del currículo. Octaedro. Barcelona.

Goldsack, Elina; López, María Inés; Pérez, Hernán "Música popular: algunas propuestas para su estudio. Aproximaciones a la música de fusión en la ciudad de Santa Fe", revista del instituto superior de música 13 [ISSN 1666-7603]. Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, marzo 2011, págs. 53-80.

Kantor, Débora. "Variaciones para Educar Adolescentes y Jóvenes". Buenos Aires: Editorial del Estante. (2008).

Pérez Carmona; Gema "El aula como microsociedad". Revista "Temas de Educación" N° 13 'ISSN 1989-4023. Andalucía España. Marzo 2011. Pág. 1-7.

Romo Beltrán, Rosa "Interacción y estructura en el salón de clases: negociación y estrategias" Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León. México. 1990.

Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/6002/1/1080071699.PDF>

Salgueiro, A. (1997) La práctica docente cotidiana en el aula: el proceso de negociación. Investigación en la escuela N° 31.

Samper Aberluez A., (2010), La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas. Vol. 5 N° 2, p. 29-42, Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/revistas/Facultad/artes/cuaderno/index.html>

Sarmiento, Andrea; Rivarola, Yolanda; Silenzi, María Belén. "Repertorio Musical en la escuela secundaria: ¿el ocaso de la partitura?". Actas digitales del 5º Congreso de Educación Musical "Músicos en congreso". ISBN 978-987-692-085-8. Santa Fé - Argentina- 2015.

Urresti, Marcelo (2006) Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. Recuperado de www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3.