

**La percepción de las experiencias musicales escolares de estudiantes
de la Escuela Secundaria N° 34 del partido de Morón, Provincia de
Buenos Aires. Informe de avance de investigación**

Darío Duarte Núñez, Beatriz Mastrángelo, Facundo Scanzi, Romina
Suarez, María de la Paz Tomasín

Introducción

La Escuela Secundaria N° 34 *María Luisa Anido*¹ inauguró en el año 2014 el ciclo superior de este nivel de la escolaridad con la orientación en Arte - Música constituyéndose en la primera escuela del partido de Morón en poseer dicha orientación. Dado que en este partido funciona el Conservatorio de Música *Alberto Ginastera* -que desde hace 68 años forma profesores de música en sus diferentes orientaciones-, se implementó, también en el año 2014, un proyecto de articulación entre la Escuela y el Conservatorio. El mismo permite que los estudiantes que egresan del ciclo orientado puedan ingresar al Conservatorio sin cursar el Trayecto de Orientación y Diagnóstico (TROD) para su inscripción en la Formación básica. Esto se debe a que se considera que durante el trayecto por la orientación muchos de los saberes básicos y comunes, que se imparten durante el ciclo nivelatorio y que son necesarios para

¹ La escuela recibió el nombre de esta importante guitarrista y compositora argentina que nació en la localidad de Morón.

comenzar el ciclo propedéutico² para ingresar al Profesorado de Música en el Conservatorio, ya estarían contruidos durante la Secundaria orientada.

Este proyecto de articulación entre Escuela Secundaria y Nivel superior, se constituyó como una primera instancia y se empezó a considerar la posibilidad de ampliar las posibilidades de articulación para que aquellos estudiantes egresados de la Escuela 34 pudieran tener el ingreso directo al Profesorado de música sin la necesidad de cursar el ciclo propedéutico. Desde el punto de vista teórico, ambos diseños curriculares, el del Secundario orientado y el del Profesorado de música con Orientación en Educación Musical tendrían una articulación adecuada. Es precisamente en este punto donde comenzamos, como grupo de investigación, a formularnos los primeros interrogantes. Primero, éstos se orientaron hacia la consideración de la posibilidad de una articulación que evitara el Ciclo Propedéutico. Sin embargo, pronto notamos que debíamos previamente conocer el territorio concreto del que pensábamos ocuparnos y, a partir de ello, luego poder tender puentes para una gestión de articulación entre el nivel medio y superior. Al tratarse de una situación nueva en la provincia de Buenos Aires, en la que un Secundario posea una orientación específica en Música, tomamos como objetivo principal de la investigación conocer de qué manera se estaba desarrollando la implementación curricular en el nivel de concreción en el aula y, por tanto, específicamente, qué conocimientos musicales habrían construido los egresados de la primera cohorte de la orientación, durante su trayecto por la secundaria orientada. Decidimos

² Dependiendo de la orientación que el estudiantes elija, este ciclo propedéutico para el ingreso al profesorado tiene una duración de un año, si es para la carrera de Educación Musical, o de tres años si es para el ingreso a las demás orientaciones que ofrece la institución. Nuestra investigación se dirigiría específicamente a Educación Musical, ya que para el Profesorado de Instrumento, por ejemplo, se requieren habilidades particulares que no estarían cubiertas por la Secundaria orientada.

que partiríamos de considerar las prescripciones curriculares de la jurisdicción, para las asignaturas disciplinares musicales específicas.

De esta formulación central y a medida que realizábamos el trabajo de campo en la institución, se fueron desprendiendo varios interrogantes en relación al trayecto de los estudiantes por la secundaria orientada, acerca de:

- las experiencias musicales desarrolladas en clase que los y las estudiantes manifiestan en su discurso y su significatividad
- su percepción de la organización de las clases y del tipo de actividad que se producen en las asignaturas específicas del secundario orientado en música.
- los saberes y prácticas musicales construidas durante el recorrido.

Para llevar adelante la investigación, se tomó como diseño el estudio de caso, a partir del cual se busca la descripción e interpretación de los sentidos construidos de los participantes en el fenómeno en estudio intersubjetivamente (NEIMAN y QUARANTA, 2006). Nos interesa con esto conocer las percepciones de los estudiantes en torno a las posibilidades reales de adquisición, apropiación y construcción de los conocimiento musicales que los estudiantes desarrollan en relación al diseño curricular vigente para el nivel y la organización y actividades concretas que fueron realizando en sus clases de Música.

Tratándose de un estudio de caso, este diseño nos permitió articular diferentes estrategias para la recolección de información, a fin de poder realizar posteriormente, una triangulación y análisis de la data obtenida. Es así que se usaron como instrumentos: un cuestionario (con el objetivo de caracterizar a los sujetos), entrevistas semiestructuradas, observación de clases y un test musical.

En esta oportunidad vamos a presentar algunos resultados preliminares de las entrevistas semi-estructuradas que realizamos a estudiantes de 6° año que aceptaron participar de la investigación voluntariamente. Cuando se realizó la investigación ya estaban próximos a egresar.

A partir de las entrevistas pudimos enlazar tres tópicos que se conjugan entre sí para construir la experiencia del aula: la organización temporal y espacial de las actividades en las clases de Música, el tipo de actividades musicales desarrolladas y cómo ambas influyen en la significatividad de las experiencias musicales que se desarrollan durante la clase de las asignaturas específicas de la orientación.

Escenarios fragmentados, experiencias fragmentadas: “acá y allá”

Gabriel Kessler engloba en el concepto *experiencia educativa* “a las representaciones y al sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre las escuelas y a la formación recibida; a la relación que se establece en cada estrato entre profesores y estudiantes, entre otras cuestiones” (KESSLER, 2002: 20). En su investigación sobre la escuela media en la C.A.B.A. y la provincia de Buenos Aires, Kessler (*op. cit*) presenta la caracterización que los estudiantes y docentes hacen de la experiencia escolar. La fragmentación, el desorden y la permisividad son los denominadores comunes en un escenario complejo para el desarrollo de las tareas áulicas.

En nuestro caso en estudio, muchos de los estudiantes han manifestado durante las entrevistas una fragmentación espacial. Una respuesta muy ocurrente y que ilustra esta situación es la que nos ofrece Juana³. Cuando se le pregunta por cómo ve la clase de música nos dice lo siguiente: “Y...no la veo directamente, porque vienen *acá* a tocar música [por el SUM]⁴ y nosotros nos quedamos *allá* haciendo trabajos prácticos”. En la deixis que usó Juana, notamos claramente un campo

³ Los nombres han sido cambiados para preservar el anonimato de los sujetos participantes en esta investigación.

⁴ La entrevista se realizó en el salón de usos múltiples (SUM) que se usa como sala de música.

delimitado, una frontera entre quienes participan de una clase que implica la ejecución instrumental, asociada en las representaciones sociales, generalmente, a la tarea principal de un músico, la cual se desarrolla en el espacio de la institución que el docente destina para estas actividades y aquellos estudiantes como ella, que prefieren estar en el grupo de los que hace trabajos prácticos de la asignatura, quedándose en el aula en la cual se desarrollan todas las otras asignaturas habituales.

De lo anterior, podemos observar que se produce también una fragmentación a nivel grupal, en la que los estudiantes quedan escindidos entre dos propuestas de actividades para la clase. Por otra parte, los trabajos prácticos, que son de carácter teórico, escritos y se presentan en el formato de preguntas y respuestas para buscar en un manual, libro o publicación en internet, aparecen desconectados de la experiencia musical y se limitan a funcionar como un registro de datos sobre diferentes temas de la teoría o la apreciación musical con escasa significatividad para los estudiantes.

Además, interesa indicar el desplazamiento de sentido entre el *ver* de la pregunta, en una dimensión metafórica, tratando de recuperar su percepción de la clase, y el rotundo *no lo veo*, que en su literalidad denota una ausencia de la experiencia musical escolar.

Juana también nos contó que sólo participaba en aquellas actividades de ejecución instrumental en las que el profesor llevaba los instrumentos al salón de 6° año: “a veces llevaba el teclado para *allá* cuando éramos pocos”. Nuevamente el *allá*, como una marca de espacio, un espacio que es más familiar, más propio, el del salón de 6° año, pero también el que marca el oficio de alumno aprendido durante todos sus años por la escolaridad obligatoria, en el que la pertenencia está demarcada por un lugar en el cual estar muchas horas durante un año. El desarrollo de tareas en otros espacios constituirían una excepción, que a muchos sujetos del caso en estudio, además de Juana, les resultaba ajeno, extraño y molesto.

Kevin, por su parte, lo dice muy explícitamente: “Yo le digo al profe ‘dame trabajo práctico’. Un par de veces me dio un trabajo práctico y lo hice”. Es que para Kevin la clase de música se le presenta en términos de desorganización: “[la clase de música] tranquila no es (...) cuando trae los bombos esos... Se ponen a tocar con los bombos... La otra vuelta el profe se calentó porque estaban haciendo eso en el salón que estamos nosotros [SUM]... Hay uno que otro que se pone con los bombos ... ¡no termina más!”.

Sin embargo, cuando se le preguntó a Juana en la entrevista la razón por la que en verdad no participaba en todas las clases, la respuesta fue “porque no me interesa”. En este sentido, Kessler sostiene que esas experiencias escolares son un tipo de experiencias de baja intensidad. Las mismas se entienden como aquellas en las que los estudiantes no se *enganchan* en las actividades propuestas por los docentes; concurren a clase pero el involucramiento en las tareas es escaso o nulo, situación que es tolerada por docentes y directivos. (Kessler: 2003).

Lautaro es un estudiante que ya había hecho música en otros espacios. En la entrevista evidencia que le gusta cantar y participar en proyectos musicales como el taller de música extracurricular que ofrece la escuela. En ese espacio encontró muchas oportunidades en las que las experiencias musicales le resultaron significativas. Sin embargo, cuando se le preguntó por su percepción de las clases curriculares señaló que era muy dificultoso para los profesores llevar a cabo su realización: “La verdad que tenemos... tuvimos buenos profesores que saben una banda. Yo me llevé varias cosas. Pero no se podía gestar la clase. No se podía llegar a nada”. La clase para él terminaba en la *nada*, la nada como un sin sentido, sin dirección ni intencionalidad pedagógica.

En la fundamentación epistemológica de la clase de música, aún en muchos casos, está extendida aquella lógica expresionista marcada por la espontaneidad y la expresión de las emociones (AGUIRRE ARRIAGA, 2006). En el desarrollo de esta lógica, donde prima la ausencia de

normas u organizadores de la acción, la percepción de los estudiantes resulta en términos de desorganización.

Respecto a la dinámica habitual de la clase, Walter presenta una expresión muy elocuente, caracterizando las clases de música como “clases alocantes”. Kevin, por su parte, nos indica lo siguiente “Yo prefiero que [el profesor] nos enseñe a tocar un instrumento. Yo que sé: batería, guitarra, el bajo... *ordenadamente*. No tirarle [al alumno] ‘tocate lo que quieras’”.

En general, los estudiantes han comentado que este año se sienten más predispuestos a la participación en las tareas propuestas por el profesor de música que en años anteriores. Esto lo atribuyen al vínculo que han establecido con el docente con quien cursan la asignatura específica durante el ciclo lectivo en el que se realizó la entrevista. Aun así, la participación resultante sigue siendo muy escasa y con poco impacto en la construcción de un aprendizaje significativo en el área de música.

Frente a qué hacer cuando tienen clase de música, algunos, como Kevin, optan por escuchar *su* música o retirarse del salón y estar en el patio: “Nos ponemos los auriculares y escuchamos la música de nosotros o si no, salimos afuera y nos sentamos. Cuando termino [las actividades del trabajo práctico], salgo un rato y después vuelvo.” En los casos de los estudiantes que se quedan en el aula pero sin participar activamente en la actividad de la asignatura, los celulares o los juegos en las netbooks son sus formas de *estar afuera*. Por otra parte, *su* música no es la que es presentada por el profesor, es otra, aunque la que trabajen en clase sea la misma que escuchan porque la aproximación simbólica que el docente hace de las mismas, el horizonte de interpretación de la música *suya* y la *escolar* dan la impresión de partir desde lugares diferentes.

Prenderse. Engancharse. Son los sentidos más recurrente para hablar de la participación en la clase, tal como dijéramos que afirmaba Kessler (2002): las experiencias escolares de baja intensidad provocan escasa significatividad de las tareas que se desarrollan en el trayecto por el secundario orientado.

Lucía representa esa polarización de la participación en la clase de la siguiente manera: “Lo que pasa es que no hay un punto medio; es como que hay algunos que agarran la batería y están las tres horas de Música con la batería y otros, que es mi caso, tomando mate.”

Es que las experiencias musicales escolares son percibidas como ajenas, como lejanas a la experiencias musicales de la vida cotidiana, a la apropiación personal de lo que significa hacer música. Hay una ontología de la música escolar que no es compartida por estudiantes y docente, y es esta diferencia la que hace que las clases carezcan de un interés genuino para ellos. Los estudiantes se dirimen entre *estar o no en la clase*, dicotomía que en los casos de estudiantes que, por ejemplo, ya son mayores de edad, lleva al extremo de que se retiren del establecimiento, generando un *allá afuera*. Las posibilidades de ocupar espacios simbólicos de lo escolar se amplían: el *acá*, el *allá*, el *patio* y el *allá afuera* son fronteras que demarcan el sentido del transitar la escuela secundaria. El *estar* en alguno de esos espacios es transcurrir por una experiencia de sentido como acontecimiento, en la que la música aparece asociada en el *acá* en términos de ejecución instrumental, reforzando la metonimia música- ejecución instrumental, en el *allá* como el cumplir con la asignatura mediante un oficio de alumno calculado y aprendido que consiste en la realización de un trabajo teórico, el *patio* como recreación en donde un metegol o el mate hace pasar el tiempo de una clase que no los convoca y el *allá afuera*, como una resistencia a la música escolar, la que a los estudiantes les es extraña a pesar de que los ejemplos trabajados en la clase sean los que representan muchas veces, su identidad musical.

Lautaro trata de explicar a qué se debe esta situación de fragmentación y desorganización. Se la atribuye al hecho del paso por la adolescencia y por cómo se dio el proceso de inscripción de estudiantes en esta orientación: la escasa participación e involucramiento se debería a “cierta rebeldía juvenil y que a ciertos chicos no les importaba. Por el mismo hecho que venían por cercanía lo único que buscaban es

terminar la secundaria, no... no venían por el hecho... y como esta es una escuelita nueva no... esto no está todavía muy viralizado. Ahora sí hay chicos que... que vienen por el... por el mambo de la música”. Para Lautaro, los que no participaban en la clase, era debido a que la orientación no fue una elección sino un hecho. Se dio porque ya cursaban en esa escuela y repentinamente se implementó la orientación música por una decisión institucional. Cuando hicieron el paso al 4° año, que es en donde surge la escuela secundaria superior orientada, eligen seguir cursando en la misma, debido mayormente a la cercanía con sus hogares o evitar el cambio de escuela. Cree que lo que va a permitir el desarrollo de clases más interesantes, que puedan “gestarse” como dijo anteriormente, se dará cuando los estudiantes elijan la orientación Música por interés real.

Experiencias musicales escolares significativas: “entender un poco más el mundo”

La experiencia escolar requiere pensarse en términos de finalidad, de una praxis: “toda experiencia integral se mueve hacia un término, un fin, ya que cesa solamente cuando sus energías activas han hecho su propia labor” (DEWEY, 2008: 47). Las experiencias desarrolladas en la clase se fragmentan, se presentan en retazos de experiencias en el que no se juega el juego completo del aprendizaje pleno como pide David Perkins (2016) para el desarrollo del hecho educativo.

Las finalidades quedan atravesadas por secuencias pedagógicas que aparecen en la percepción de los estudiantes como marcadas por la discontinuidad y la poca significatividad. “No me llevo nada de la clase de música” ha sido repetido en las entrevistas por muchos de los sujetos, así, en su fuerte contundencia.

Ferdinand Deligny, citado en Meirieu (2016), se pregunta qué esperan los niños de los educadores y responde “Que tu voz, que lo que vas a contar, se relacione con su experiencia” (MEIRIEU, 2016: 176). Las experiencias musicales que se desarrollen en clase deben involucrar las marcas personales de nuestros estudiantes, las huellas de sus deseos, la vitalidad en toda su plenitud de sus práctica del *musicar* (Small: 1999) cotidianas que en la escuelas necesitan ser recuperadas para repensarlas nuevamente.

Respecto del *musicar*, sirvámonos de esta definición que ofrece Chistopher Small, como punto de partida para pensar la organización de la clase de música a partir de entender la práctica musical en un sentido amplio:

“Musicar es tomar parte, de cualquiera manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical” (Small, 1999).

El *musicar* es una actividad amplia que no se reduce al canto o a la ejecución instrumental sino que implica la realización de actividades que involucran conductas musicales de socialización y encuentro entre personas. Se trata de las identidades, de los juegos de sentido múltiples; por lo tanto, la clase no se reduciría entonces sólo a una instrucción musical en el lenguaje específico. Es algo importante pero que no alcanza a cubrir el espectro de las experiencias musicales que los estudiantes tienen en sus vidas cotidianas las que verdaderamente son el sustento, el conocimiento previo del que es necesario partir para construir conocimiento.

Si el arte se trata de abrir mundos de sentido, de construir y reconstruir nuevos horizontes culturales, de generar alternativas, entonces necesitamos que la clase de música sea un espacio de mediación

cultural para el ingreso a lo simbólico como formas de *estar* en la otredad, en el reconocimiento de la condición humana (MEIRIEU, 2016). Lautaro lo resume de esta manera: “Ver el mundo de otro lugar, creo yo. Ver el mundo... desde la parte más... no sé cómo decirlo..., más sencilla. Entender problemáticas de la gente (...) Entender un poco más el mundo”. El mundo que es atrapado y construido por el lenguaje permanentemente. La música como hecho cultural, como una forma de comprender y crear mundos de sentido, nos permite *escuchar*, escuchar como atisbo de esa experiencia individual que habita en lo colectivo.

Bibliografía

AGUIRRE, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística*. Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe. Bogotá. Recuperado de <https://goo.gl/EU4pDX>.

DEWEY, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

DGCyE (2010). *Diseño curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el ciclo Superior*. La Plata.

KESSLER, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

MEIRIEU, Philippe (2016). *Una llamada de atención*. Buenos Aires: Paidós.

PERKINS, David. (2016). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.

NEIMAN, German y QUARANTA, G. (2006) “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. en Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

SMALL, Christopher (1999). “El musicar: Un ritual en el Espacio Social”. *Revista transcultural de música*, (4). Recuperado de <https://goo.gl/yXx3dF>