



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

Composición musical colectiva en la escuela. Aportes de la educación musical a la
inclusión educativa en el nivel secundario del conurbano bonaerense

AUTOR: Lic. Nicolás Alejandro Batinic

DIRECTORA: Dra. Mariana Nobile

FECHA: diciembre 2024

Resumen

El presente trabajo pretende articular dos campos de estudio: la educación musical y la inclusión educativa. Mediante el mismo, nos interesa analizar los posibles aportes que desde la educación musical se pueden dar para la construcción de experiencias inclusivas en las aulas.

Más allá de la búsqueda por universalizar el acceso a la escuela secundaria, se observa que en ella persisten prácticas que resultan expulsivas para algunos/as jóvenes provenientes de sectores populares. Además, se observa que la formación musical entendida desde la creación de música por parte de los individuos y colectivos queda muchas veces circunscripta al ámbito privado. Entonces, preguntarnos por el lugar que puede tener la composición musical colectiva (CMC) en escuelas a las que asisten jóvenes de clases populares nos habilita a hacer un análisis sobre la potencia que este hecho puede tener. Como parte del trabajo de campo, se observaron clases de música en dos cursos de una escuela secundaria de gestión estatal situada en el partido de Vicente López, provincia de Buenos Aires. Además, se realizaron entrevistas a estudiantes con el objetivo de indagar en los saberes y aprendizajes que la CMC promueve en ellos/as.

A partir del análisis realizado, podemos establecer relaciones entre la CMC y las experiencias inclusivas en las escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares. Si bien las mismas son complejas, entendemos que este tipo de prácticas de enseñanza contribuye a modelar una experiencia escolar que genera involucramiento en las clases, permite una relación con el saber significativa habilitando el desarrollo de la identidad de aprendiz de los y las estudiantes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	p.5
CAPÍTULO 1: ESCUELAS SECUNDARIAS, CLASES POPULARES, MÚSICA Y COMPOSICIÓN EN LA ESCUELA	p.11
1.1 Prácticas de la enseñanza en escuelas a las que asisten jóvenes de clases populares.....	p.11
1.1.1 Inclusión, experiencias expulsivas y práctica docente.....	p.12
1.1.2 La dimensión relacional en las prácticas de la enseñanza en escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares.	p.15
1.2 Enseñanza de la música en la escuela y el lugar de la composición en el aula.....	p.20
1.3 A modo de cierre.....	p.25
CAPÍTULO 2: APORTES TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA CMC COMO PRÁCTICA TENDIENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	p.26
2.1 Paradigmas de los procesos de enseñanza/aprendizaje: constructivismo y pedagogías musicales abiertas.....	p.26
2.2 Culturas juveniles y escuela.....	p.36
2.3 Movimiento en la subjetividad de las/os estudiantes: involucramiento, deseo y vínculo afectivo.....	p.39
CAPÍTULO 3: DOS CASOS DE ESTUDIO	p.44
3.1 Metodología.....	p.44
3.2 Caracterización de escuelas, estudiantes y docentes.....	p.47
3.3 Dinámicas observadas.....	p.49
3.3.1 Las clases en el Grupo 1.....	p.49

3.3.2 Las clases en el Grupo 2.....	p.58
3.3.3 Entrevistas.....	p.64
CAPÍTULO 4: PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE CMC.....	p.68
4.1 La CMC como práctica de la enseñanza de la música: pedagogías abiertas y constructivismo.....	p.68
4.2 Articulaciones entre la CMC y la inclusión educativa.....	p.76
CAPÍTULO 5: VÍNCULOS Y EXPERIENCIAS EN LAS ACTIVIDADES DE CMC EN LA ESCUELA.....	p.86
5.1 CMC, saberes y aprendizajes.....	p.86
5.2 CMC, experiencias y vínculos.....	p.92
CONCLUSIONES.....	p.99
BIBLIOGRAFÍA.....	p.105

INTRODUCCIÓN

A partir de la observación de distintas clases de educación artística, en particular de música en el nivel secundario del conurbano bonaerense, se puede advertir que las prácticas de la enseñanza giran en torno a la reproducción de ciertas estructuras musicales ya formalizadas, el aprendizaje del lenguaje musical o la apreciación y escucha atenta de ciertos géneros musicales, pero no la creación de músicas propias ni la generación de espacios en donde la creatividad pueda surgir por parte de los/as estudiantes. En este sentido, entendemos a la creatividad pensada desde un lugar que puede tanto potenciar las singularidades de los/as estudiantes como del colectivo en sí.

Si bien las palabras creación y creatividad tienen fuerte presencia en las materias artísticas del Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (D.C.), estas cobran protagonismo en los apartados dedicados al teatro, la danza y las artes visuales. Llama la atención que en aquel destinado a la música tengan una menor presencia. En lo que hace a la enseñanza de la música en el aula, el D.C. establece cuatro ejes para trabajarla: Lenguaje Musical, Producción, Recepción y Contexto Sociocultural. En dicho documento, el eje de la producción es tratado con una definición un tanto vaga; se la vincula a la exploración y a la experimentación de materiales sonoros, al dominio reflexivo de los procedimientos que organizan al lenguaje musical y en función de la producción de sentido. Es importante destacar que, en el ciclo básico del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires, los/as estudiantes tienen distintas trayectorias posibles en la materia Educación Artística, ya que los cuatro lenguajes recién mencionados (música, teatro, danza y artes visuales) pueden incorporarse a la caja curricular de diferente modo, dependiendo de cada escuela. La materia "Música" puede estar presente en un solo año o en más de uno, situación asociada a la estructura institucional de cada escuela. Si bien para cada lenguaje artístico hay un desarrollo curricular ideado para cada año del ciclo básico, es común que los/as estudiantes cursen solo lo prescripto para el primer año de "Música" y que cursen en los otros dos años otro lenguaje artístico. Durante ese año, la composición no es considerada central, pero sí en el segundo, ya que la estructura está pensada para "aproximarse a la música desde distintas prácticas específicas, desde el conocimiento del

Lenguaje Musical en el 1º año, siguiendo por la Producción (composición y ejecución) en el 2º año de la Educación Secundaria, hasta la significación de los hechos estéticos considerados en 3º desde los Contextos” (DGCYE, 2008: 209). Entonces, para una gran cantidad de estudiantes la producción de música vista desde una concepción compositiva queda relegada como práctica escolar.

Llamamos actividades de composición musical colectiva (CMC) en la escuela a las que, en el marco de las clases de música, los/as estudiantes crean algún tipo de sonar colectivo. Es decir, no necesariamente una obra musical, sino en un sentido amplio: alguna estructura rítmica y/o letra ritmada, alguna melodía con o sin letra, con instrumentos convencionales o no convencionales, a crear a partir de algún disparador de otra obra musical. Considero, a partir de la experiencia personal como docente de música y de la observación de distintas clases en las que se trabaja con composición musical colectiva (CMC) en la escuela, que es importante ahondar en los aportes disciplinares que la educación musical puede realizarle a la escuela secundaria, más específicamente pensando que las prácticas de producción y composición que se pueden dar en las clases de música tienen un gran potencial articulador con la idea de inclusión educativa.

Más allá de que los modelos pedagógicos van variando con el tiempo, podemos ver que la educación musical enmarcada en el nivel secundario no forma a los/as estudiantes como productores/creadores de arte sino más bien como consumidores/usuarios de este. Entonces, la formación musical entendida desde la producción de música por parte de los individuos y colectivos queda inscripta en el ámbito privado, convirtiéndose de este modo en una práctica elitista (Aharonian 2004). Si bien en Argentina hay programas educativos estatales que intentan desafiar a la formación musical elitista, esos programas son en su mayoría espacios de orquesta, orientadas a formar músicos en instrumentos específicos y con fines interpretativos. En estos espacios, tampoco hay lugar para la formación en composición musical. Por lo tanto, desde la escuela no predomina una directriz que guíe prácticas de composición colectiva en el aula de música, como tampoco en los programas estatales mencionados. Entonces, “la creación musical es prácticamente inexistente como política educativa de la escuela secundaria y queda relegada al ámbito privado o a un hecho aislado que depende de la/del docente” (Batinic y Nobile, 2023: 55). Esta situación invita a indagar acerca de los aportes que desde la educación musical se puede realizar a una escuela inclusiva, ya que se entiende

que la composición musical colectiva fomenta el trabajo colaborativo, desde la idea de diversas singularidades aportando su voz y su sonido a un sonar grupal. Es en ese encuentro en que los/as estudiantes deberán profundizar su aprendizaje en cuanto a escuchar al otro/a para poder compartir y crear juntos/as.

Por otro lado, el mayor acceso a la escuela secundaria que se da en la Argentina desde la promulgación de las leyes Federal de Educación (N° 24.195/93) y de Educación Nacional (N°26.206/06) que amplían los años de escolaridad obligatoria, pretendió atender a un problema histórico: romper con la lógica de la escuela primaria como formadora en saberes elementales para toda la población y la escuela secundaria como formadora de la elite. A pesar de esto, entendemos que la secundaria en Argentina enfrenta dificultades para incluir, especialmente a jóvenes que se alejan de los sectores sociales y culturales que históricamente asistieron a este nivel, garantizando aprendizajes significativos. En este sentido, diversas investigaciones (Pascual D'Abate, Diríe y Tezza, 2018; G. Krichesky, 2015; Nobile, 2016; Álvarez 2016; Machicado, 2021) nos muestran que más allá de la obligatoriedad de la asistencia de los/as jóvenes a la escuela entre sus 13 y 18 años aún puede constatarse que lo que sucede al interior de esta no termina de consolidarse como práctica en pos de una inclusión educativa real. Se observa una tensión entre la organización institucional y curricular y, por otro lado, las formas de relación, autoridad y horizontes de expectativa (Dussel, 2013). Además, los principales componentes del modelo organizacional y el régimen académico continúan siendo un límite al ser considerados como dificultades específicas en las trayectorias educativas de los jóvenes en el nivel (Terigi *et al.*, 2012). En particular, en las escuelas a las que asisten los/as jóvenes de clases populares, se dan ciertas prácticas que pueden ser catalogadas de expulsivas (G. Krichesky 2015; Nobile, 2016), fomentando la diferenciación de la población escolar en lo que se denomina fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2009). Estas prácticas expulsivas, excluyen a los/as estudiantes de los conocimientos básicos que supuestamente luego de haber transitado esta etapa deberían dominar. A su vez, la ya mencionada investigación de Graciela Krichesky (2015) da cuenta de una falencia de los/as docentes en muchas ocasiones, ya que es frecuente observar que prácticas de la enseñanza llevadas a cabo en la escuela no permiten que los/as estudiantes problematicen sobre la realidad, y se advierte que los/as docentes orientan las actividades más hacia los resultados que hacia los procesos. La autora concluye

que, para una inclusión verdadera, es necesario repensar y reformular lo que sucede al interior del aula.

En suma, los/as jóvenes de sectores populares que asisten a clases de música en escuelas secundarias vivencian prácticas en las cuales se da una doble marginación histórica: por un lado, la que deviene del nivel secundario en sí (que subyace bajo la estructura de la obligatoriedad), y por el otro, la relacionada a participar de actividades musicales que no crean hechos artísticos. En realidad, las prácticas de la educación musical que orientan a los sujetos a convertirse en consumidores de arte y no a participar en la producción de hechos artísticos, se alinean perfectamente con la idea de que en la escuela secundaria se dan prácticas que no logran ser inclusivas.

Cuando hablamos de la composición musical colectiva, nos referimos a una forma de desarrollar actividades musicales en el aula, basada en contenidos que están incorporados en el currículum oficial. Dicho de otro modo, crear música entre todos/as. Esta forma está cargada de particularidades: a nivel institucional, la composición permite generar puentes con otras asignaturas del nivel, con el proyecto institucional e inclusive con otras instituciones. Hacia el interior de la educación musical, la composición musical colectiva permite la participación activa de los/as estudiantes en sus aprendizajes, conectando con sus intereses y conocimientos musicales, con su propia subjetividad y, a su vez, generando un trabajo colaborativo. Todo esto resulta en una gran potencialidad de la composición musical colectiva como actividad áulica, que deviene hacia el involucramiento de los/as estudiantes en la construcción activa de sus aprendizajes. Para llevar adelante prácticas de este estilo es posible utilizar como fuente sonora la voz (cantada, hablada, susurrada etc.), el cuerpo (percusión corporal) como también instrumentos no convencionales u objetos. Es decir, se pueden utilizar como fuentes sonoras medios que todos/as (aunque hay excepciones) podemos acceder y además no es necesario desarrollar una destreza en un instrumento convencional para componer.

El tema de interés para nuestra investigación es la composición colectiva como aporte de la educación musical a la inclusión educativa en nivel secundario. La investigación está situada en una escuela del conurbano norte de la provincia de Buenos Aires, a la que asisten estudiantes que provienen de sectores populares. Pensamos que sería relevante investigar la articulación que se da entre la

educación musical y la educación inclusiva porque la música en el aula tiene condiciones que la hacen particular. La práctica musical áulica está atravesada por lo individual, lo colectivo, el lenguaje musical, la posibilidad de crear juntos/as (con la voz de cada actor aportando) e individualmente. A su vez, el/la docente puede correrse de un lugar de poder para participar más horizontalmente en la práctica y fomentar desde ese rol la participación activa de los/as estudiantes. Las actividades de CMC permiten conectar dos mundos que a veces, a nivel escolar, se los tiende a separar: lo individual y lo colectivo. Es decir, la historia y las vivencias individuales confluyendo ambas hacia la actividad colectiva misma, atravesada por los contenidos curriculares y sumado a contenidos que surjan de la práctica compositiva.

Me parece pertinente aclarar que las inquietudes hasta aquí enunciadas están en estrecha relación con mi experiencia como profesor de música. He llevado adelante diversas experiencias de composición en el aula en distintos niveles del sistema educativo, en escuelas a las que asisten estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos como también en espacios de educación no formal. En el caso de estos últimos espacios, tuve la posibilidad de trabajar desde el formato taller, mediante el cual observé cómo este tipo de experiencias promueve una intensidad en las prácticas de la enseñanza que impacta directamente en la forma en que los/as estudiantes se vinculan con el saber y se involucran con sus procesos de construcción activa de aprendizajes. Considero a todas estas experiencias en las que pude trabajar la producción musical con niños/as como sustento para los planteos que son explicitados en esta investigación.

En el presente trabajo nos proponemos ampliar el análisis acerca de las herramientas disciplinares que la educación musical, en especial, las prácticas de CMC, puede ofrecer a la inclusión educativa en la escuela secundaria, en particular, en instituciones escolares a las que asisten jóvenes de clases populares. Para ello, caracterizaremos las especificidades de la CMC como práctica áulica y su vinculación con acciones tendientes a la inclusión educativa. Por otra parte, describiremos la experiencia de los sujetos participantes, tanto de estudiantes como de docentes, en las actividades de CMC. Por último, describiremos y analizaremos la articulación entre los saberes docentes y las prácticas de la enseñanza en torno a la CMC. Para ello, las principales preguntas que orientaron al trabajo de investigación fueron ¿Qué saberes y aprendizajes promueve la composición musical

colectiva en los/as estudiantes y docentes de escuelas secundarias en contextos de vulnerabilidad del conurbano norte bonaerense? ¿Cómo se vinculan las prácticas de la enseñanza de música en las escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares del conurbano norte bonaerense con el mandato de inclusión educativa que instala la obligatoriedad de la escuela secundaria?

La tesis está estructurada en cinco capítulos. En el primero, presentamos un recorrido por diversas investigaciones que trabajan sobre escuelas secundarias, inclusión educativa y educación musical. En el segundo abordamos los aportes teóricos de los que nos valdremos para indagar en el objeto de estudio. Luego, en el tercer capítulo presentamos tanto las distintas decisiones metodológicas que tomamos para llevar adelante el trabajo como el desarrollo de las dinámicas observadas en el trabajo de campo. En los siguientes capítulos llevamos adelante el análisis de la empiria: en el cuarto capítulo, caracterizamos a la CMC como práctica escolar y luego intentamos responder acerca de cómo se vinculan las prácticas de la enseñanza de música en las escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares del conurbano norte bonaerense con el mandato de inclusión educativa de dichos jóvenes; en el quinto capítulo analizamos las experiencias de las/os estudiantes y docentes en las actividades de CMC en la escuela. Para finalizar el trabajo de investigación, presentamos las conclusiones.

CAPÍTULO 1: ESCUELAS SECUNDARIAS, CLASES POPULARES, MÚSICA Y COMPOSICIÓN EN LA ESCUELA.

En el presente capítulo, presentamos un recorrido por diversas investigaciones que trabajan sobre los temas que son de interés para nuestra indagación: procesos educativos en escuelas secundarias a las que asisten estudiantes en situación de vulnerabilidad social; enseñanza de la música y, en particular, de composición musical en la escuela. Al no encontrar trabajos que articulen estos dos campos, resulta la vacancia que da origen a esta investigación. Es por eso que el recorte de antecedentes elegidos en el presente capítulo es amplio, sobre todo en cuanto a la enseñanza de la música, ya que consideramos investigaciones que van más allá del nivel secundario y, por otro lado, en cuanto a los trabajos relacionados a la composición musical en el aula, tuvimos que extendernos a nivel geográfico para encontrar material que articule con las ideas planteadas a lo largo de nuestro trabajo.

En los siguientes apartados presentamos los estudios que entendemos son más significativos para la presente investigación, agrupados en dos apartados: en primer lugar, los relacionados con las prácticas de la enseñanza en contextos de vulnerabilidad social y, luego, los que abordan experiencias en cuanto a la enseñanza de la música en la escuela secundaria (en algunos casos en particular la composición musical en el aula). Por último, a modo de síntesis, se exponen las articulaciones que encontramos entre el conjunto de estudios abordados en el capítulo, con relación al tema de interés. De esa manera, queda explícita la vacancia en la investigación sobre la enseñanza de la música en escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares.

1.1. Prácticas de la enseñanza en escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares

La inclusión educativa en el nivel secundario es un tema muy relevante en la investigación educativa actual en Latinoamérica. El término inclusión, en dichas investigaciones, es utilizado con un carácter polisémico (Pastore, 2020) y es por eso que necesita ser explicitada cuál de las acepciones tomamos. Desde la clasificación

que el autor realiza, enmarcamos el presente trabajo como inclusión educativa desde la experiencia escolar. En ese sentido, consideramos que los trabajos que se enfocan en las prácticas de la enseñanza en escuelas secundarias a las que asisten jóvenes en situación de vulnerabilidad social son escasos. En este marco, agrupamos las investigaciones que estimamos relevantes en dos grupos: el primero en torno a estudios que abordan las experiencias tanto desde el concepto de inclusión (aquí tomamos también algunos trabajos relacionados con experiencias no escolares) como los que exponen experiencias en relación con prácticas de la enseñanza que resultan expulsivas; y el segundo grupo está en relación a trabajos de investigación que estudian las experiencias escolares de los/as jóvenes de clases populares a través de los vínculos que se construyen en ellas y las dimensión emocional que aparece en dichos experiencias.

1.1.1. Inclusión, experiencias expulsivas y práctica docente

Una serie de trabajos problematizan las experiencias escolares de estudiantes secundarios, las cuales son caracterizadas como de “baja intensidad” (Kessler, 2004) o expulsivas. Por otro lado, existen investigaciones que sostienen que la participación activa de dichos jóvenes en sus procesos de aprendizaje genera un movimiento positivo en ellos/as permitiendo la profundización de su vínculo con las instituciones escolares.

Dentro del primer grupo, encontramos la investigación de Pascual D’Abate, Dirié y Tezza (2018), la cual parte de suponer que la distribución de estudiantes en las escuelas de la provincia de Buenos Aires según su condición social es desigual. En su trabajo, muestran las diferencias que hay en el tipo de actividades que predominan en instituciones que atienden a estudiantes de diferentes sectores sociales. Así, los autores sostienen que en escuelas ubicadas en contextos vulnerables predominan las actividades que responden a los enfoques más tradicionales. En cambio, en escuelas que se ubican en contextos no vulnerables, “las actividades que predominan tienden a estimular la participación de los alumnos, el trabajo grupal y el debate e intercambio de ideas” (Pascual D’Abate, Dirié y Tezza, 2018: 62). Atribuyen estas diferencias tanto a las condiciones laborales de los docentes como a la organización institucional en cada contexto. Por otro lado, en línea con la práctica docente en escuelas a las que asisten jóvenes de clases

populares, las actividades están más orientadas hacia los resultados que hacia los procesos derivando en prácticas que pueden ser catalogadas como expulsivas (G. Krichesky 2015; Nobile, 2016). Por su parte, Álvarez (2016) observa en el conurbano bonaerense que las escuelas en las que asisten jóvenes de clases populares suelen observarse actividades centradas en el copiado y la disciplina. A través de este tipo de actividades se logra que los/as estudiantes se mantengan entretenidos lo cual en línea con las investigaciones ya citadas pueden ser catalogadas como experiencias escolares de baja intensidad. Machicado (2021), en su tesis de Maestría titulada *Enseñanza vulnerada: concepciones de docentes que trabajan en escuelas secundarias públicas de gestión estatal*, sostiene que existe una sobrecarga de los contenidos que los/as docentes deberían enseñar y que los/as estudiantes experimentan falta de atención, poca participación y problemas de conducta en clase. Aun así, los/as docentes reconocen haber desarrollado ciertas estrategias para abordar dicha situación pero que se les hace difícil sostener, ya que se sienten solos/as para emprenderlas por lo que no siempre terminan resolviendo los problemas que las originaron.

Por otro lado, quizás tensionando las ideas de experiencias escolares de baja intensidad/prácticas escolares expulsivas, Grinberg (2012) realiza un trabajo a partir de una experiencia taller en una escuela secundaria a la que asisten jóvenes de clases populares. En dicho taller, los/as estudiantes realizaron un video documental a partir de una consigna: que lo producido en dicho documental refiera a su vida cotidiana. La autora entiende que en la vida escolar en estos contextos se dan situaciones que combinan la naturaleza extrema de la vida social con la producción deseante de los/as estudiantes, en estas producciones de los/as estudiantes se expresa lo real (sus intereses, preocupaciones, deseos y aspiraciones) y no “carencias que requieren ser completadas” (Grinberg, 2012: 83). Consideramos importante este punto, ya que la autora parte de acercarse a los modos de estar de esos/as jóvenes con relación a sus deseos y a su vida y esto dista, según Grinberg, de las descripciones de los/as adolescentes en la mayoría de la bibliografía especializada y en los medios de comunicación masivos. Es relevante para esta tesis lo que plantea la autora cuando en las reflexiones finales de su trabajo enuncia cómo los/as jóvenes se corren de los lugares que se espera para ellos/as (criminales o pobrecitos), y “al hacerlo expresan, producen, dicen, se afirman en su diferencia” (Grinberg, 2012: 83). Por otro lado, Armella (2016) en su trabajo titulado

Hacer docencia en tiempos digitales. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana, reflexiona sobre la tecnología y la práctica docente en escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares. La autora analiza fragmentos y escenas de distintas clases entendiendo la complejidad del escenario cotidiano de la escuela, en el cual existen encuentros y desencuentros entre sus docentes y estudiantes. Desde esa complejidad, Armella propone que reflexionar sobre las prácticas educativas en la sociedad del conocimiento supone “la invitación a pensar el modo de refundar prácticas pedagógicas que reconozcan en el otro la potencia de conocer y de saber, a contrapelo de los actuales sentidos dominantes” (Armella, 2016: 65). Por último, la autora pone al hecho de producir pensamiento —como potencial y valiéndose de Lewkowicz (2004) — como el sentido pedagógico de la escuela en el presente.

Por último, Diker (2007), en su artículo titulado *¿Es posible promover otra relación con el saber?*, aporta una mirada interesante acerca de cómo es posible interpelar a la escuela desde propuestas no escolares. La autora observó y analizó propuestas abordadas desde el formato taller en el marco del proyecto DAS (que ofreció talleres de producción cultural y científica dentro de hogares permanentes o de tránsito en la Ciudad de Buenos Aires, la Provincia de Buenos Aires y Rosario). El proyecto puso a disposición de los/as jóvenes que vivían en hogares objetos, técnicas y procedimientos propios de distintas áreas de la producción cultural (producción audiovisual, literatura, artes visuales, etc.) y analizar qué sucedió en el proceso a la luz de ciertas condiciones (tiempo, espacio, encuadre). Diker concluye que en estos espacios se modifican las condiciones en que el saber es transmitido, lo que resulta en efectos que no se obtienen en la escuela y en una relación particular con dicho saber. En síntesis: “modificadas las condiciones bajo las cuales el saber es transmitido, algunos efectos que no se obtienen en la escuela se logran fuera de ella (incluso a pesar de ella)” (Diker, 2007: 244). Por su parte Sardi (2017) realiza una investigación en escuelas observando procesos educativos en clases de Lengua y Literatura. En la misma logra advertir una alternancia entre dos formas de enseñanza: una centrada en el sujeto y otra en la construcción de la comunidad de indagación en el aula. En esta última “se construye una relación igualitaria y un vínculo con el saber desde una posición cooperativa” (Sardi, 2017: 87). Consideramos importante que la autora da cuenta que ambas formas de enseñanza conviven, pero que aún se privilegia el enfoque tradicional, que la misma define

como cerrado y concebido desde la enunciación docente. La autora refiere que en las aulas existen “configuraciones didácticas extemporáneas que no estarían dando respuesta a los desafíos que se presentan en la escuela secundaria actual” (Sardi, 2017: 121) que se yuxtaponen con prácticas alternativas (democratizadoras del conocimiento y participación activa de los/as estudiantes) que surgen de la voluntad docente. Entendemos relevante para nuestra investigación dicha afirmación ya que podríamos encuadrar a las actividades de CMC como práctica alternativa llevada adelante desde una búsqueda de las/os docentes. A su vez dicha práctica pone en tensión al enfoque tradicional, suscitando el interrogante sobre los aportes que la misma puede realizar a la coyuntura en la que se encuentra la escuela secundaria en la actualidad. Por último, consideramos importante analizar el lugar en el que quedan ubicados los/as docentes cuando depende de su voluntad desarrollar actividades de CMC en el marco de una escuela “en crisis” que debe enfrentar múltiples desafíos. Es en este escenario donde se produce una tensión entre el mandato de reconfigurar la práctica docente hacia formas más reflexivas y las condiciones para que esta pueda ser llevada adelante. Dicha tensión es una preocupación que se da desde la segunda mitad del siglo XX y pone a los docentes como causa y resolución de dicha crisis (Finocchio, 2009).

1.1.2. La dimensión relacional en las prácticas de la enseñanza en escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares

Si ampliamos el enfoque de las prácticas de la enseñanza, podemos observar que más allá de un punto de vista que considere a la dimensión técnico-racional-intelectual, aparece como aspecto a analizar la dimensión de lo relacional. Esto conlleva darle entidad y valor a la construcción de vínculos en las experiencias escolares, que involucran aspectos afectivos y emocionales que inciden en el establecimiento de una relación pedagógica.

Dentro del grupo de investigaciones que abordan esta dimensión, consideramos que hay autores/as que advierten una carencia afectiva en cuanto a los vínculos pedagógicos que se construyen al interior del aula y otros/as que observan cómo desde construcciones vinculares con determinadas características los aprendizajes se ven potenciados. En este sentido, Falconi y Beltrán (2012) observan la construcción de dispositivos socioafectivos en una escuela secundaria en Córdoba a

la que asisten estudiantes en situación de vulnerabilidad. Estos dispositivos van en paralelo (y en apoyo) al trabajo áulico diseñados para construir mejores condiciones de escolarización. Los/as docentes consideran a los mismos como herramienta diseñada, a partir de la carencia y necesidad de afecto por la que transitan los/as estudiantes en su cotidiano, para fomentar la permanencia. Aun así, los autores advierten que los mismos no logran revertir la alta tasa de repitencia. En estos dispositivos, según los autores, se evidencian las dificultades que existen en las prácticas de enseñanza para promover y reconocer aprendizajes en los/as estudiantes. Es decir, es interesante observar cómo los/as actores institucionales consideran necesaria la atención a la dimensión socioafectiva/vincular para promover la permanencia en la institución, pero dicha atención no logra inscribirse en las prácticas de la enseñanza y no consigue el resultado esperado. Por otro lado, Vecino (2016), en su tesis de maestría *La construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria pública en un barrio del conurbano bonaerense*, aborda desde un estudio de casos el análisis de los discursos sociales de los agentes que son parte de la escuela en cuanto a cómo se representan en la experiencia escolar. La autora concluye que, si bien tanto el mérito como el esfuerzo personal continúan operando como justificadores del éxito y fracaso escolar, estos no bastan para entender al fenómeno inclusión/exclusión. Además, a partir del reconocimiento del cambio en los vínculos docentes/estudiantes, aparece la dimensión afectiva como forma de contención que la escuela puede brindarle a los/as jóvenes. Según la autora, se puede observar que para los/as estudiantes estar en la escuela es significativo. Por último, Vecino enuncia que, a pesar de los cambios en los vínculos ya mencionados, los/as docentes construyen una lógica del reencauzamiento de los/as estudiantes como sujetos sociales que deriva en la división entre sujetos incluibles y no incluibles como estudiantes. Por su parte, Luna y Castells (2020) realizan un estudio en dos escuelas secundarias públicas de Entre Ríos en el cual analizan las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. En el mismo se observa una centralidad en lo relacional dentro de la vida escolar, en donde prima la construcción de vínculos de confianza entre estudiantes y docentes. Estos pueden ser divisados como formas de acompañamiento. La autora destaca como rasgo para las prácticas didácticas en estos contextos la conformación de enmarcamientos con altos niveles de flexibilidad. Desde estos, emerge lo regulativo (subordinando al orden instructivo) lo cual resulta en favorecer “cuestiones

vinculadas con la convivencia, la confianza, el buen trato, la escucha de los alumnos, la promoción de su palabra y experiencias básicas, su permanencia dentro de la institución, la atención a demandas prioritarias vitales” (Luna y Castells, 2020: 206). De todas maneras, según las autoras, no se puede reducir el análisis entre los grados de flexibilización con sus correlatos inclusivos (tampoco entre los grados de rigidez del formato y sus correlatos expulsivos). Es decir, entendemos que la flexibilidad no genera inclusión en sí misma, pero en los antecedentes acerca de las prácticas de enseñanza en aulas donde predominan estudiantes de sectores populares se hace referencia de modo recurrente en tanto forma de trabajo.

Por otro lado, en cuanto a trabajos que advierten una carencia afectiva en cuanto a los vínculos que se construyen al interior de la escuela, Gulino (2020) en su tesis titulada *Los vínculos (escolares) revisitados. Relaciones entre adultos/as, adolescentes y jóvenes en instituciones escolares secundarias: una aproximación desde un Equipo de Orientación Escolar en un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata* genera aportes para pensar los vínculos en las escuelas secundarias a través de la observación de prácticas y discursos. Si bien la experiencia se genera desde el Equipo de Orientación Escolar, el trabajo nos interesa como antecedente debido al lugar en el que la investigación ubica a la comunicación y la escucha en la construcción de los vínculos escolares en el marco del “desmoronamiento del programa institucional” (Gulino, 2020: 84). El autor afirma que al interior de la escuela existen modos de hostilidad que impactan en las trayectorias de las/os jóvenes de clases populares en forma de exclusión. Esto se da porque dicho modo habilita sentidos de “extranjería, peligrosidad, desconfianza y desprotección” (Gulino, 2020: 84). Ese modo de hostilidad no es el único, ya que el autor identifica otros modos institucionales que se generan desde el reconocimiento y la hospitalidad. Los mismos se construyen a partir de la cercanía, confianza, cuidado y respeto, lo cual alberga “estrategias de inclusión y efectiva democratización de los escenarios escolares para todos/as los/as adolescentes y jóvenes” (Gulino, 2020: 85). De esta manera, entendemos que no solo la dimensión pedagógica puede resultar en procesos expulsivos sino también la relacional. Por último, Gulino enuncia que desde las intervenciones institucionales de los Equipos de Orientación Escolar se pueden favorecer modalidades vinculares de reconocimiento y hospitalidad que construyan escenarios en los que los/as estudiantes puedan transitar su condición juvenil. Entendemos que estas modalidades vinculares no se

restringen solamente a intervenciones institucionales de los Equipos de Orientación Escolar, sino que son favorables para la construcción de vínculos en todas las actividades escolares.

En este sentido, Machicado (2021) propone tres concepciones que orientan las decisiones y acciones de los docentes que trabajan en escuelas que reciben a una población estudiantil en situación de vulnerabilidad: la primera enuncia que enseñar es ofrecer “herramientas” para que los estudiantes tengan un futuro mejor; la segunda asevera que enseñar es hacer que los estudiantes se “enganchen” con la clase y desde la tercera concepción entiende que enseñar es construir vínculos con los/as estudiantes para contenerlos/as. En el presente apartado nos interesa como antecedente la tercera concepción. La autora advierte la dificultad a la que se enfrentan los docentes al encontrarse en el aula con estudiantes que transitan situaciones de vida muy complejas y cómo desde esa dificultad hay docentes que recurren a lo relacional para poder “llegar” a los/as estudiantes. En este sentido, la predisposición a la escucha aparece como factor importante: Machicado (2021) afirma que desde esta concepción la construcción vincular entre docentes y estudiantes con situaciones de vida complejas no se construye desde lo pedagógico sino desde lo afectivo. Nos interesa destacar a partir de la investigación de la autora, que la dimensión relacional está presente en las escuelas a las que asisten jóvenes en situación de vulnerabilidad, adquiriendo relevancia en el aula. Entendemos que esto tiene importancia en dos sentidos: por un lado, porque destaca que la construcción vincular desde lo afectivo es un hecho y ocupa tiempo en el aula; por el otro, esto deja una incógnita acerca de la manera en la cuál es posible que la enseñanza con relación a los contenidos curriculares vuelva a cobrar centralidad. En línea con la importancia de la dimensión relacional en los procesos educativos, Furman (2017) señala en el marco de una investigación en seis escuelas secundarias que cuentan con condiciones institucionales innovadoras, que los/as docentes entrevistados/as tienen una mirada que relaciona la generación de un espacio de confianza con el favorecimiento de la articulación de los contenidos aprendidos por los/as estudiantes con su cotidianidad. Sin embargo, advierte que los aprendizajes adquiridos en clase parecen ser “frágiles y fragmentados y que no apuntan a la comprensión profunda de las grandes ideas de la disciplina” (Furman, 2017: 60). Con dicha apreciación se puede pensar en el valor de la generación de espacios de confianza como favorecedores de aprendizajes por parte de los/as

estudiantes, pero también en sus límites. Por su parte, Gessaghi (2014) analiza un taller que funciona de manera extracurricular en una escuela de un barrio en CABA (de gestión estatal), al cual asisten jóvenes luego de la jornada escolar (sin ser obligatorio). La autora aborda la tensión que se produce entre el formato escuela y el formato taller extracurricular en cuanto a ciertas condiciones constitutivas de dichos formatos, principalmente la construcción vincular entre docente y estudiantes. Gessaghi advierte que en la experiencia de formato taller, el vínculo entre docentes y estudiantes permiten la construcción vincular a partir del reconocimiento, ya que la participación en espacio fue elegida —en contraposición a la obligatoriedad en la escuela—. Según la autora, desde ese reconocimiento, emerge la negociación (en vez de la imposición) y la apropiación (en vez de la resistencia) aunque esto no llega a configurar una ruptura con el formato escolar moderno, sino que se genera como un espacio intermedio. Si bien entendemos que parte fundamental de la construcción vincular docente-estudiantes en los espacios *formato taller* es la no obligatoriedad —es decir, si los/as estudiantes quieren dejan de asistir al espacio— creemos que es posible que experiencias dentro del formato escolar tomen de estas experiencias (formato taller) tanto la negociación y la apropiación sin que por ellos se vuelvan espacios en los que el docente no tiene el control y siga estando en un lugar, por momentos, de transmisor de conocimientos. Por su parte, Nobile (2013) realiza un trabajo en torno a las emociones y los vínculos en la experiencia escolar. Esta investigación se da en el marco de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. En dichos espacios, se plantea un formato distinto al de la escuela secundaria común para acompañar las trayectorias de los/as jóvenes que han transitado experiencias previas de fracaso, con el objetivo de que se reinserten en el sistema educativo formal. La autora plantea que desde la confianza hacia los/as estudiantes se construyen vínculos de respeto y reconocimiento con la autoridad. Nobile observa de esta manera que la construcción de vínculos está condicionada por el formato escolar. En este sentido, el formato escolar tradicional tiende a producir una emocionalidad negativa en los vínculos por diversas fuentes, entre ellas la “falta de conocimiento mutuo entre profesores y alumnos debido al carácter fragmentario de los contactos sostenidos en el espacio escolar” (Nobile, 2013: 332). En cambio, en las escuelas de reingreso, las condiciones estructurales del formato permiten la construcción de vínculos estrechos entre estudiantes y docentes, condicionando las formas de actuar de los

primeros. A su vez, la autora recalca que la experiencia emocional que los/as jóvenes viven en las escuelas de reingreso está atravesada por la tranquilidad, el respeto y el entusiasmo.

1.2. Enseñanza de la música y el lugar de la composición en la escuela secundaria

Dado que la música es un lenguaje universal, se pueden encontrar antecedentes en cualquier parte del mundo. Pero para intentar enmarcar a los mismos dentro del contexto latinoamericano, específicamente en lo que refiere a la educación musical, en el artículo *La educación musical en el siglo XX*, escrito por Violeta Hemsy de Gainza en el año 2004, se puede advertir cómo la práctica educativa en las clases de música en Latinoamérica a lo largo del siglo pasado fue transformándose. Se pasó de un fuerte anclaje a los métodos importados desde Europa, caracterizados por ser más rígidos y cargados de disciplina hacia métodos más relacionados con el surgimiento de la Escuela Nueva; así, estos últimos son denominados “activos” en contraposición a los “instrumentales” mencionados en primer lugar. En todos los métodos citados, el rol docente se distanciaba en gran medida de la acción concreta de producir música con los/as alumnos/as, “impartiendo” sus conocimientos desde distintos roles (disciplinar, activo o instrumental). Fue recién en la década del 70 del siglo pasado que el/la docente de música comenzó a participar activamente del proceso creativo con los/as niños/as. En los 90, se desdibuja la línea de una educación musical orientada hacia la creatividad en el aula y el enfoque predominante tiende a una estructura polarizada (entre los métodos más rígidos y otros más tendientes a lo creativo) y sin horizontes claros dentro del sistema educativo. Hemsy de Gainza concluye que el/la educador/a tiene al alcance de la mano diferentes modelos de enseñanza y que son muy variables de acuerdo con la región geográfica en las cuales se da la práctica educativa. Invita a los/as docentes a profundizar en los fundamentos y técnicas de enseñanza-aprendizaje como también que se fomente desde la formación docente la reflexión, el espíritu crítico y la creatividad: “En tiempos de modelos múltiples y enseñanza personalizada, deberíamos tomar nuevamente conciencia de que la calidad de la enseñanza musical depende de la cualidad de las acciones del maestro” (Hemsy de Gainza, 2004: 81). Al poner el acento en la cualidad de las acciones de quien enseña,

Hemsey de Gainza nos lleva a preguntarnos por estas en el marco de las actividades de CMC en pos de la inclusión educativa. En el presente trabajo nos interesa analizar dichas acciones, no solamente desde la dimensión pedagógica sino también desde la dimensión relacional.

A la hora de buscar antecedentes acerca de la enseñanza de la música que puedan dialogar con la presente tesis, agrupamos las investigaciones en dos: por un lado, las que están en relación con la composición en el aula y, por el otro, las que refieren estrictamente a actividades musicales que no están en relación con la composición. Dentro del primer grupo, consideramos relevante el trabajo realizado por Álamos Gómez y Montes Anguita (2022) quienes realizan un estudio de caso en una escuela secundaria en Chile en el que observaron cómo, a través de actividades en la clase de música que denominaron reflexivas, creativas e interpretativas, los/as estudiantes lograron un aprendizaje colaborativo que cumplió con los objetivos de aprendizaje propuestos. Los investigadores concluyen que en los procesos analizados pueden ser enmarcadas en prácticas pedagógico-creativas en la educación formal, desarrollando la creatividad musical en los/as estudiantes, destacando que uno de los principales medios utilizados para abordar los objetivos de aprendizaje fue la CMC. De esta manera, no solo se fortalecieron aprendizajes con relación a la composición y la creatividad, sino vinculados al plano emocional. En este sentido, la generación de un ambiente en el que la confianza sea central resultó en la libertad para elegir ciertos parámetros en las actividades (pedagogía abierta). A su vez, esto resultó en un vínculo fluido entre pares y docente que propició ese trabajo colaborativo. Continuando con investigaciones que abordan la composición musical en el aula, Yelo Cano (2021) titula su tesis doctoral *La composición musical en el aula de educación secundaria: diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico a partir de la experimentación sonora*. La misma realizada en Murcia, España, tiene por objetivo específico determinar la presencia de actividades de composición musical en las clases de música, determinando las competencias que desarrollan los/as estudiantes a partir de las mismas. Además, busca indagar en la estructura didáctica de la composición musical en el aula. De esta manera, Yelo Cano concluye que “la composición en el aula utilizando supuestos de la música experimental aporta enormes posibilidades didácticas que contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza musical” (Yelo Cano, 2021: 265), ya que desarrolla competencias en torno a la creatividad y la expresión de las

emociones. En ese sentido, enuncia que los/as estudiantes demuestran un alto grado de satisfacción al componer y la creación de música experimental en el aula genera cambios en la apreciación estética de las/os estudiantes. Luego, dos trabajos también situados en España son relevantes como antecedentes: por un lado, Matesanz Gómez (2014), en su trabajo titulado *La composición como medio de expresión en el aula de música* explora a la música como forma de expresión por parte de los/as estudiantes a través de ser autores de un “mensaje musical”. El autor encuentra que hay poco apoyo del sistema educativo al acto creativo musical. Además, Matesanz Gómez considera al acto compositivo como el recurso más completo para trabajar la creatividad en el aula ya que la composición musical en el aula conjuga creación y creatividad quedando esta última al servicio de la primera y no como mera herramienta secundaria/complementaria. Por último, en cuanto a los/as estudiantes, el autor afirma que “no es estrictamente necesario que este conozca y maneje a la perfección determinados conceptos” (Matesanz Gómez, 2014: 40) musicales, ya que pueden componer y luego puede profundizar y estudiar sobre su quehacer compositivo. Por otro lado, Rusinek Milner (2005), en su artículo *La composición en el aula de secundaria*, señala que la misma “permite comprender tanto el conocimiento musical intuitivo como la interacción social de niños y adolescentes” (Rusinek Milner, 2005: 192). Un aporte interesante que hace el autor está con relación a la CMC y el currículum oficial del nivel secundario: si bien en distintos países (nombra a Inglaterra y España) se institucionalizó a través del currículum del nivel a la CMC como contenido, Rusinek Milner sostiene que esta práctica no termina de establecerse por diversas razones, entre los que sobresale que la CMC es un contenido que trae inseguridad en los/as profesores/as. El autor concluye que la CMC tiene al menos dos implicaciones para la práctica docente: el caos puede ser conducido por la/el docente hacia un modelo de aprendizaje inductivo (mediante un proceso de ensayo y error) y los/as adolescentes disfrutaban más con el trabajo cooperativo que con prácticas educativas más transmisivas y unidireccionales.

En cuanto a trabajos de investigación que son relevantes para esta tesis, aunque no abordan específicamente a la composición en el aula, destacamos el trabajo de Nicolás Botella y Valero Adell (2016). Los/as autores/as presentan en su artículo *Una propuesta experimental en la enseñanza de la música en secundaria*, desarrollada en una secundaria de Valencia en la que se aplica el *Método*

Cooperativo por proyectos. Este método se origina por la conjugación del Método Cooperativo y el Método por Proyectos y en el artículo se lo pone en tensión *Clase Magistral*. La investigación se desarrolló en el campo a partir de la formación de dos grupos de estudiantes distintos, que presenciaron clases en las que se trabajaron los mismos contenidos: un grupo, a través de la metodología experimental y otro grupo, mediante la lección magistral. Luego se compararon los resultados desde una metodología que complementa al enfoque cualitativo con el cuantitativo. Los/as autores concluyen que en el grupo que trabajó en clase con el *Método Cooperativo por proyectos* la motivación de los/as estudiantes se vio incrementada considerablemente, al ser éstos/as parte implicada en sus propios procesos de aprendizaje; se generaron aprendizajes significativos en los que el/la estudiante construyó su propio conocimiento a partir de lo trabajado; el nivel de conflictos generados en el aula se redujo notablemente; los/as alumnos percibieron agradable cursar la materia música; promovió la atención a la diversidad, el pensamiento crítico y la capacidad de toma de decisiones. Por otro lado, Palazón Herrera (2013) en su artículo *Motivación del alumnado de educación secundaria a través del uso de insignias digitales*, aborda una experiencia áulica en la que los/as alumnos/as del nivel secundario en Murcia, España, han recibido insignias digitales como sistema de acreditación de aprendizajes en la clase de música. Las insignias en términos generales son “entendidas como un sistema de acreditación para reconocer lo que una persona sabe (aprendizaje), lo que hace (habilidades) o lo que llega a ser (rol en una comunidad)” (Palazón Herrera, 2013:1062). En la experiencia en la escuela se trabajó sobre tres proyectos musicales: la realización de un videoclip; la realización de partituras musicales online; y el análisis musical de temas del panorama popular. Al finalizar los proyectos, los mismos fueron recompensados y evaluados a través de insignias digitales. El autor concluye, a través de un análisis a partir de los datos recabados, que las insignias pueden ser un elemento muy motivador tanto en lo referido a la consecución de metas educativas como también a nivel afectivo. El autor plantea que surge un “sano espíritu competitivo” (Idem: 1075).

Por último, Chao Fernández, Mato Vázquez y López Pena (2015) presentan un artículo titulado *Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia*. En el mismo analizan una experiencia realizada en una escuela de Enseñanza Secundaria Obligatoria en La Coruña (España) en la cual se plantea

que, a partir de instrumentos diagnósticos realizados durante la clase de música, el/la docente replantea la metodología de trabajo a través del empleo de música académica (utilizando conocimientos de pedagogía musical, musicoterapia e inteligencia emocional). La investigación se basó en 7 estudiantes del curso que estaban desmotivados y con conflictos entre ellos y, luego de realizarles diferentes test, se planificaron diferentes actividades. Entre ellas, destacamos la escucha de obras de Mozart, Haydn, música barroca; la presentación por parte de cada estudiante de la música de su gusto, ejercicios de expresión corporal; ejercicios auditivos; e iniciación a la instrumentación. Finalmente, los/as estudiantes tocaron y cantaron varias canciones en una actuación. Al analizar los resultados, los/as autores/as afirman que a través de la música se puede mejorar el comportamiento, potenciando conductas tolerantes. Los/as estudiantes mejoraron “autoestima, la autoconfianza, sus habilidades sociales, se redujeron los conflictos, y comenzaron a realizar trabajos en conjunto” (Chao Fernández y otros, 2015: 1). Estos dos últimos trabajos parten de miradas epistemológicas que se distancian de aquella sostenida por este trabajo. Si bien buscan formar otro tipo de experiencia educativa y apelan a la música para generar cambios en las y los estudiantes, tiende a primar una mirada individualizante con un diagnóstico acerca de las problemáticas que se viven en el aula asociadas a patologías o dificultades individuales, con una mirada salutógena, en línea con las propuestas de educación emocional.

Si bien este trabajo busca fomentar otro tipo de experiencia educativa, parte de un abordaje diferente al trabajado en esta tesis en cuanto a las actividades de CMC ya que desde estas últimas se promueve la valoración de los procesos y el trabajo colaborativo; en la investigación de Palazón Herrera se le da mucho valor a la evaluación mediante las insignias, lo cual según el propio autor genera competencia entre los/as estudiantes y motivación a nivel afectivo, promoviendo un trabajo de corte más individual que colectivo. La hipótesis de la cual partimos refiere a que los aprendizajes y la promoción de la inclusión educativa van de la mano de la valoración de los procesos de aprendizaje en los que los/as estudiantes se perciban como agentes en dichos procesos, los cuales se encuentran entramados en vínculos afectivos entre pares y docentes/estudiantes que reúnen las características como la cooperación y el respeto que permiten que las actividades de CMC se

concreten. La resultante es un colectivo que crea y el placer se da en el aprender juntos/as.

1.3. A modo de cierre

Hasta aquí hemos hecho un recorrido por diversas investigaciones que trabajan sobre los procesos educativos en escuelas secundarias a las que asisten estudiantes de clases populares y la composición musical en el aula en las clases de música. Si bien consideramos que todos los trabajos abordados son significativos para la presente investigación, ninguno articula estos dos campos. Es decir, los aportes acerca de la potencia que existe en las prácticas de la enseñanza en dichos contextos nos dan una idea sobre características que son significativas y resultan en aprendizajes de esa índole para los/as estudiantes de clases populares. En cuanto a educación musical, para poder presentar antecedentes de CMC en el aula de escuelas secundarias (no en contextos vulnerables en particular) encontramos trabajos desarrollados en otros países, no en Argentina. Estas investigaciones aportaron variables que nos permiten pensar a la educación musical en la escuela como promotora de aprendizaje colaborativo y a las actividades en torno a la creatividad como favorecedoras de vínculos fluidos entre pares y docentes. En particular, en relación con las actividades de CMC en la escuela, encontramos que aporta posibilidades que contribuyen a mejorar la enseñanza musical con relación a la creatividad y la expresión de las emociones y que a las/os estudiantes les atrae el hecho de poder componer en la escuela. También constatamos que no es necesario que los/as estudiantes manejen fluidamente conceptos previos para llevar adelante las actividades de composición, ya que permiten primero componer y luego profundizar en contenidos/conceptos. Por último, se puede observar disfrute en el trabajo colaborativo en las actividades de composición musical en la escuela.

En síntesis, entendemos al involucramiento, al valor de los procesos y de lo cotidiano, a los modos de habitar la escuela en torno al deseo, al reconocimiento en el/la otro/a de la potencia de conocer y de saber, a la importancia de la dimensión relacional en dichos procesos, a la flexibilización del vínculo docentes-estudiantes como las características más importantes experiencias escolares inclusivas. A su vez, nos interesa abordar la tensión que emerge entre estas características y el formato escolar.

CAPÍTULO 2: APORTES TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA CMC COMO PRÁCTICA TENDIENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

La presente tesis se vale del paradigma interpretativo, entendiendo que la interpretación de los fenómenos se da en consonancia con el significado que los sujetos le dan a los mismos (Vasilachis, 2006). En ese sentido, consideraremos a las actividades de CMC en la escuela en el contexto estudiado y teniendo en cuenta las experiencias de los/as sujetos que participaron de las mismas. Entendemos que en dichas experiencias las personas que participan son sujetos activos más allá del rol que ocupen: tanto docentes como estudiantes se encuentran, en las actividades de CMC, como agentes que pueden producir conocimiento musical durante la clase.

El capítulo se organiza en tres apartados. En el primero abordamos la articulación entre las actividades de CMC en la escuela con el enfoque constructivista y las pedagogías musicales abiertas, poniendo el foco en el rol del docente y de los/as estudiantes en las mismas. Luego, en el segundo apartado, analizamos a partir de diversos aportes teóricos el vínculo que se da entre la cultura juvenil y la escuela y la tensión que encontramos entre entender a los/as estudiantes como reproductores (usuarios) o productores de cultura. Por último, en el tercer apartado presentamos los aportes de diversos autores para intentar comprender las experiencias escolares —en particular las actividades de CMC— desde la dimensión relacional y el impacto que estas experiencias pueden tener en los/as estudiantes.

2.1. Paradigmas de los procesos de enseñanza/aprendizaje: constructivismo y pedagogías musicales abiertas.

Al abordar las actividades de CMC en la escuela, consideramos de gran importancia entender la potencia de las acciones pedagógicas como dispositivos en pos de una inclusión educativa real. Desde este enfoque se pretende que sea superador tanto de la inclusión educativa como acceso de los/as jóvenes al nivel secundario como también de la idea del mérito/esfuerzo individual como generador de dicha permanencia. En este sentido, Bourdieu y Passeron (2009, e.o. 1964) profundizan en que el intento de ver en el éxito educativo la confirmación de talentos naturales y/o personales, lo cual denominan *ideología del don*, es anulado por el develamiento del privilegio cultural. En otras palabras, las desigualdades en relación al privilegio

cultural tienen una fuerte implicancia en el éxito educativo de algunos sectores de la sociedad (no así los talentos personales/naturales). Bourdieu y Passeron¹ plantean que, si bien al sistema le conviene basarse en el rendimiento académico ya que aquel tiene la función de producir sujetos selectos y comparables, nada se opone a que se “introduzca la consideración de las desigualdades reales en la enseñanza propiamente dicha” (Bourdieu y Passeron, 2009, e.o. 1964: 106).

En sintonía con lo dicho hasta aquí, partimos de una concepción acerca de la enseñanza de la música que entiende que todas las personas pueden producir música más allá de sus condiciones naturales, de su rendimiento académico y de sus privilegios o privaciones culturales. Es decir, pensamos que no hace falta ser un/a erudito/a para poder componer música ni para generar un hecho artístico. Por otra parte, Violeta Hemsy de Gainza (2002) promueve un modelo pedagógico abierto para la enseñanza de la música, desde el cual se priorizan las necesidades de los/as niños/as, se favorecen vínculos flexibles entre estudiantes y docentes desde una postura filosófica y técnica de los/as últimos/as. Para aplicar este modelo, la autora sugiere evaluar y analizar el contexto para luego generar acciones de carácter global y abierto sobre la realidad que posteriormente pueden ser acotadas a un objetivo concreto. Es decir, la apertura se da anclada al contexto particular del aula —con sus especificidades y singularidades— y en no acotar un objetivo desde el comienzo sino primero generar acciones más generales que permitan a el/la docente “leer” la situación de manera interactiva con los/as estudiantes para luego acotar al objetivo. Este modelo pone en tensión ciertas corrientes de la enseñanza de la música que, basadas en el conductismo, producen por fuera de la lógica de una práctica reflexiva. Davini (2008) enuncia que el aprendizaje implica siempre procesos de construcción y reelaboración según los sujetos que aprenden, más allá que requiera siempre de la mediación social. Según la autora, quién aprende lo hace a partir de sus propias “formas de conocer, experiencias, intereses, afectos y formas de ver el mundo” (Davini, 2008: 44), interviniendo así lo que denomina un *filtro activo*. Además, Davini pone de manifiesto que más allá de la organización de los procesos de enseñanza, los resultados en cuanto a aprendizajes son variables ya que inciden distintos factores

¹ Entendemos que los autores basan su discurso en lo que sucede en la época en el nivel universitario francés, pero consideramos que son definiciones que reflejan parte de lo que sucede en cuanto a la visión de la desigualdad educativa en Argentina actualmente, más allá del nivel dentro del sistema educativo.

entre los que destaca el interés, las experiencias previas y los vínculos entre los miembros del grupo. La autora sugiere una serie de consideraciones que los docentes pueden tener en cuenta para potenciar los resultados en cuanto a los aprendizajes de los/as estudiantes: guiar y apoyar a los alumnos para que trabajen y piensen por sí mismos; ayudar a problematizar los contenidos que se abordan; promover el intercambio entre los estudiantes y el trabajo cooperativo; favorecer la participación en diversas actividades; facilitar que los estudiantes puedan participar de la planificación de sus actividades de aprendizaje y de la valoración sus progresos; y habilitar y estimular el proceso de transferencia de los aprendizajes a las prácticas, en el contexto particular en el que se encuentran. En este sentido, entendemos que la enseñanza de la música desde un modelo de pedagogías abiertas se inscribe en la corriente constructivista de la educación. Con constructivismo nos referimos a la tarea de generar un andamiaje conceptual que permita al estudiante comprender la complejidad del campo en cuestión y sus principales categorías; a partir de ese andamiaje los/as estudiantes construirán herramientas y procedimientos que respondan a su singularidad. Desde este enfoque, concebimos que tanto el/la estudiante como el/la docente tienen un rol activo en los procesos de enseñanza/aprendizaje, siendo reflexivos de su propia práctica. Díaz-Barriga y Hernández Rojas (1998) enuncian los principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Entre ellos, destacamos los que consideran que el aprendizaje implica un proceso constructivo interno, social y cooperativo en el que se construyen y reconstruyen saberes culturales. A su vez, los autores entienden que el punto de partida del aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz y el mismo requiere contextualización. Por último, los autores mencionan la dimensión relacional al considerar la importancia del componente afectivo en el aprendizaje.

Un modelo pedagógico abierto sostenido desde el enfoque constructivista desemboca en una relación particular de los/as estudiantes con el saber, donde sus intereses son considerados, sus propuestas pueden ser canalizadas en una actividad en tiempo real, y de esta manera la planificación de la clase no debería ser rígida ya que la misma puede ser modificada por la participación activa del estudiante. Entendemos que propuestas enmarcadas en este enfoque promueven aprendizajes significativos (Ausubel, 1963) en los/as estudiantes, al fomentar la articulación de sus conocimientos previos con los nuevos acontecimientos que van

sucedido en las actividades escolares mediante este tipo de práctica de enseñanza. Por aprendizajes significativos entendemos al que dota de sentido a la información que se adquiere, a la situación de aprendizaje y a sí mismo en tal situación (Coll y Falsafi, 2010). Este enfoque, enmarcado en el constructivismo, concibe al estudiante desde un rol activo en sus procesos de aprendizaje, siendo el/la docente quien lo/a acompaña, también de forma activa y reflexiva de su propia práctica. Entendemos que un “modelo pedagógico abierto de este tipo interpela a las/os estudiantes para que desarrollen una relación con el saber significativa (Charlot, 2008), anclada en el placer por hacer música, en donde sus intereses son validados y sus propuestas son consideradas a través en la actividad, en tiempo real” (Batinic y Nobile, 2023: 58).

Según Bas (2021), estas formas de enseñanza que despliegan pedagogías abiertas ponen en tensión el lugar desde el cual se lleva adelante la tarea docente y de lo que se trata es de encontrar un balance en la intervención que el docente hace para acompañar los procesos de aprendizaje, ya que “...a veces los maestros pecamos por acción (...) y otras por omisión” (p. 110). En esta línea, un referente indispensable a tomar para este trabajo de investigación es el compositor y educador canadiense R. Murray Schaffer, autor de libros fundamentales para la educación musical como *El compositor en el aula* (1965), *Creative music education* (1976) y *El rinoceronte en el aula* (1984), entre otros. Murray Schafer es uno de los principales exponentes mundiales en la educación musical que conciben el rol del docente desde la participación e involucramiento activo con los/as estudiantes a la hora de hacer música. Y con hacer, se entiende muchas veces en sus obras como el acto de componer, crear. En el artículo a partir de una entrevista realizada por Achilles y publicado en la revista *Music education journal* (1992) se hace referencia a un concepto muy trabajado por Murray Schafer: ongoing musicianship. Este concepto puede ser traducido como musicalidad en marcha, y en el artículo se aclara que, si bien es común que los aspectos teóricos e interpretativos se encuentren en marcha, no así los de carácter improvisativos. Murray Schafer enuncia que uno de sus principales objetivos como educador musical es llevar a que la música sea una oportunidad para cada voz de ser escuchada. Para ello, el camino deberá estar signado con actividades que generen confianza en los/as estudiantes y los/as estimulen a participar. A partir de esta idea y considerando que en las actividades de CMC cada estudiante aporta al sonar colectivo desde su

singularidad, escuchando a los/as demás y siendo escuchado/a, esto resulta en actividades que son particulares y diferentes dentro de lo que se suele observar en los formatos escolares. Es en este sentido que entendemos que desde la CMC en la escuela se promueven experiencias significativas en los sujetos que participan en ellas.

Tanto Schafer como de Hemsy de Gainza y Bas coinciden en que el rol docente enmarcado en las pedagogías musicales abiertas, al no tener un camino acotado a seguir, pueden escapar de la repetición constante de actividades para abordar los contenidos en el aula. Como ya hemos mencionado, esto conduce a que el tipo de planificación que se realiza de las clases diste de ser rígida ya que en su devenir debe hacerse eco de la participación de las/os estudiantes. De esta manera, el/la docente “siempre se sorprenderá” ya que “no habrá respuestas previsibles” (Bas, 2021, p.34). En este sentido, abordamos al hecho educativo como una complejidad intentando evitar caer en reduccionismos. Es decir, podemos enmarcar a las actividades de CMC en la escuela desde el enfoque de las pedagogías musicales abiertas y el constructivismo, pero consideramos que las mismas se construyen a partir de una yuxtaposición de corrientes teóricas y no solamente asumiendo un enfoque parcial. Desde esta afirmación, pretendemos superar la dicotomía entre una enseñanza considerada más rígida y otra percibida como más flexible para entender a la práctica docente como una práctica compleja que según los contenidos a abordar, el contexto y una diversidad de variables puede adoptar formas en las que el docente explica y/o formas en las que el docente adopta un rol más flexible y acompaña desde ese lugar. En música, por ejemplo, existen contenidos que son más bien técnicos en los que el/la docente debe explicar cómo tocar cierto instrumento o cómo mejorar la técnica vocal o contenidos de corte más científico relativos al sonido, etc. Es decir, consideramos que no siempre el docente debe habitar su rol desde un corrimiento que permita que los/as estudiantes exploren, sino que por momentos es necesario que sea una figura que explique bien y colabore con el aprendizaje de esos contenidos más técnicos/científicos, que son centrales en el campo de la educación musical. Además, consideramos importante aclarar que las actividades de CMC en la escuela no responden a un método específico, sino que entendemos que hay enfoques que favorecen más que otros el desarrollo de estas. Es decir, dichas actividades pueden ser abordadas desde

diferentes métodos y estrategias específicas, atravesadas por estilos docentes diversos.

Por último, pensamos que las actividades de CMC en las escuelas pueden responder a lo que Litwin (2008) propone como *el gran desafío*²: “hacer atractiva la enseñanza de los contenidos centrales y tratar de que las actividades creativas, desafiantes se sostengan para el tratamiento de estos temas” (Litwin, 2008: 40). También en esta línea, Maggio (2012) sostiene que, al ofrecer un marco didáctico para la inclusión genuina de tecnología en las escuelas, la enseñanza clásica permite a los/as docentes cumplir, pero no resulta una experiencia transformadora ni para los/as ellos/as ni para los/as estudiantes. En contraposición, la autora define a la *enseñanza poderosa* como “una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen” (Maggio, 2012: 46), advierte que la *enseñanza poderosa* da cuenta del estado del arte y de la manera de entender a los temas de la actualidad, teniendo en cuenta tanto los debates, las controversias y las dificultades que ello implique. Además, Maggio (2012) afirma que la *enseñanza poderosa* favorece las condiciones para pensar al modo de una disciplina, mira en perspectiva porque enseña a cambiar los puntos de vista; se crea, formula y diseña en tiempo presente (creación controlada por el/la docente mediante la anticipación, pero a ser trabajada en el tiempo presente, sumergidos conscientemente en la realidad); conmueve y perdura. Consideramos que esta manera de entender a las prácticas de la enseñanza está fuertemente relacionada con el modelo pedagógico abierto y el enfoque constructivista ya desarrollados en el presente apartado. De esta manera, Maggio nos invita a analizar si las consecuencias que ella observa desde la enseñanza poderosa también se advierten en las actividades de CMC.

Nos interesa recuperar las ideas de Sennett (2012) en torno a la relación entre el trabajo físico y la dimensión social. El autor plantea que la articulación entre estos elementos se puede dar de tres formas: a través de los ritmos de trabajo físico en el ritual; la conversación de gestos físicos en las relaciones sociales informales; y cómo el trabajo del artesano con la resistencia física contribuye a la articulación resistencia-diferencias sociales. Según el autor, la profundización en el estudio de estas habilidades físicas contribuye a comprender mejor las relaciones sociales. Es desde los gestos informales que se realizan en el taller que el autor ve una

² A pesar del tiempo que pasó desde que la autora introdujo esta idea, la consideramos aún vigente.

contribución de estos a unir emocionalmente a los/as trabajadores/as generando lazos comunitarios. Si bien el autor trabaja al taller y al trabajo físico en un sentido más amplio al que abordamos en la presente investigación, da cuenta de una articulación entre la transmisión de saber y el lazo emocional/comunitario que se produce en espacios de este tipo. De esta manera, el formato taller podría favorecer a las experiencias de cooperación en las actividades en la escuela. Consideramos que el formato taller —generalmente asociado a la educación no formal— es potenciador de la práctica de CMC. Este formato permite una estructura que redefine el vínculo docente-estudiante, basándose en la confianza donde la negociación y la apropiación del formato escolar juegan un papel muy importante. Además, de esta forma se construye la legitimidad docente por un proceso de asunción de un desafío en común y no como autoridad impuesta (Gessaghi, 2014). De esta manera, durante las actividades de CMC en la escuela existen momentos en los que se puede dar espacios de negociación entre estudiantes y docentes debido a la libertad para crear, aunque exista un marco institucional. En este sentido, el tipo de autoridad impuesta cede ante una construcción legitimada desde la asunción de un desafío común y vínculos entre docentes y estudiantes más flexibles. Entendemos que el formato taller con estas características no es exclusivo de espacios educativos extracurriculares. Entonces, sumado a lo que mencionamos anteriormente, entendemos que prácticas de la enseñanza de la música que promuevan la CMC intervienen en la construcción de una autoridad validada por los/as estudiantes, donde el corrimiento de la obligatoriedad como imposición deja su lugar al favorecer al deseo y el involucramiento de los actores. Si bien las actividades de CMC están enmarcadas en la escuela formal, se permite en ellas una interrupción de los ejes fundamentales mencionados por Ziegler (2014) que estructuraron históricamente a la escuela moderna, al promover espacios que se nutren de las propuestas e intereses de las/os estudiantes. Por otra parte, en el caso de la música, es una disciplina muy nutrida desde el formato taller: muchos/as docentes se formaron —más allá de los profesorados de música— en espacios atravesados por este tipo de formato y en muchas ocasiones desempeñan su tarea docente también en espacios con esta impronta. Consideramos muy potente esta identidad que a menudo se da en los/as docentes de música de escuela secundaria —tanto en su formación como en su práctica docente— que invita a yuxtaponer un

formato más tradicional con el formato taller. En este sentido, es interesante observar la tensión que se puede dar entre los mismos.

Por otro lado, consideramos que las actividades de CMC pueden tensionar al formato escolar. Por este entendemos a un modelo hegemónico de organización estructurado principalmente por la presencialidad, la gradualidad y la estructura curricular enciclopédica. Nobile (2013) advierte que este formato permitió configuraciones particulares en cuanto a las relaciones entre docentes y estudiantes. Por su parte, Pineau (2001) advierte que la crisis de la forma educativa escolar³ resulta de un proceso histórico y contradictorio, por lo tanto, complejo. A su vez, el autor sostiene que tiene sentido seguir sosteniendo algunas de las prácticas que se vienen dando en dicho proceso porque aún siguen siendo eficaces. Consideramos relevante el planteo, ya que entendemos la complejidad de los procesos de transformación de la escuela secundaria en relación con las demandas sociales actuales y desde esa complejidad consideramos que la búsqueda de alternativas no implica una visión negativa del formato tradicional sino una ampliación de posibilidades (pedagógico-institucionales). En línea con la crítica a la escuela secundaria como la conocemos a nivel histórico, Terigi (2008) considera posible y necesario cambiar el formato de la escuela, basado según la autora en “la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase” (Terigi, 2008: 64). Terigi plantea la complejidad de modificar estos tres aspectos que denomina trípode de hierro, pero a su vez enuncia la importancia de tomar la oportunidad histórica de un cambio en pos de reconocer e incorporar a la trama institucional a cada estudiante. En ese sentido, “no puede comprenderse el trabajo docente por fuera de las disposiciones y principios que organizan los niveles educativos en los que trabajan” (Arroyo, 2020: 22), por lo que la capacidad de agenciamiento de estos está a la vez limitada y contenida por estas disposiciones y principios lo que entendemos resulta en una autonomía relativa. Por otro lado, Ziegler (2020) da cuenta de ciertos cambios en las experiencias educativas en escuelas secundarias que se dan en respuesta a los cambios en el mundo que a su vez transforman la escena escolar. En ese sentido, entendemos que los procesos de aprendizaje no pueden ser disociados del formato escolar y en ese sentido la autora considera que

³ El autor refiere a dicha crisis a finales del siglo XX, pero consideramos que lo enunciado sigue continúa siendo válido en la actualidad.

“hay una correspondencia entre conocimiento y organización institucional” (Ziegler, 2020: 49). Ziegler propone asumir el riesgo de preguntarnos sobre el futuro de la escuela, considerando que las promesas de la escuela (satisfechas o incumplidas) sostenidas por un formato desde el cual el conocimiento se transmite deben dar lugar a nuevas alternativas. Si bien el interrogante queda abierto, entendemos que es relevante analizar cómo las actividades de CMC en la escuela ponen en tensión el formato escolar y su fuerza inercial derivada de la escuela moderna.

Por otro lado, consideramos a la cultura como producción de sentido (Williams, 1981) y que la misma no le pertenece exclusivamente a la clase alta, ni de un/a genio/a aislado/a. El autor asume a la educación como forma de reproducción cultural pero también entiende que existen grados de autonomía relativa en los procesos educativos que pueden generar cambios en el sistema. En este sentido, entendemos que los sujetos que participan de las actividades escolares también se desenvuelven desde una autonomía relativa que, según plantea Dubet (2010) en su libro *Sociología de la experiencia*, se puede observar a partir de la no adherencia total a los roles y la distancia subjetiva que ponen los actores al sistema. Así, las acciones son al mismo tiempo una orientación subjetiva y una relación social. Consideramos lo planteado por Dubet en cuanto a la no adherencia total a los roles puede verse acentuado en las actividades de CMC si el/la docente habita su rol desde un balance entre la intervención y el corrimiento. El autor propone tres operaciones intelectuales para analizar la experiencia social: aislar y describir las lógicas de la acción presentes en cada experiencia concreta; comprender la actividad del actor y la manera en la cual combina y articula las diversas lógicas; y comprender cuáles son estas diferentes lógicas del sistema social a partir de la manera como los actores las sintetizan y catalizan tanto en el plano individual, como en el colectivo. De la combinación de estas tres lógicas surge lo que Dubet llama la experiencia social, la cual integra lo individual y lo colectivo, sin dejar de lado que la autonomía relativa puja por construir un Yo que exceda la identidad propuesta desde el afuera. Nos valdremos de estas ideas sobre la autonomía relativa para poder enmarcar a la CMC en la escuela como un posible hecho de producción artística (y no solamente de reproducción cultural) en la cual los individuos tienen en cierta medida poder de agenciamiento para inscribirse en el colectivo. Por su lado, Bernstein (1985) propone la relación entre los contenidos a través de las ideas de clasificación y enmarcación. Por clasificación el autor entiende al grado en que se

mantienen los límites entre los contenidos, la cual estructura al currículum. Con enmarcación, en cambio, Bernstein se refiere a la relación pedagógica específica entre el docente y el/la estudiante y a los límites entre lo que se puede transmitir y lo que no en dicha relación. Este último concepto nos resulta interesante ya que a través de este podremos analizar el grado de control que los docentes y estudiantes tienen en relación con la forma en que los saberes circulan en las actividades de CMC.

A su vez, Coll y Falsafi (2010) plantean el concepto de *identidad de sujeto de proceso de aprendizaje* (LI, por sus siglas en inglés Learning Identity), siendo esta una identidad funcional. Es decir, dicha identidad “interviene como mediadora en los procesos de construcción de significado y atribución de sentido” (Coll y Falsafi, 2010: 1). La misma funciona, según los autores, como base para la construcción de otras identidades. Además, distinguen dos modalidades de LI: la situada (LIP⁴, vinculada a actividades de aprendizaje concretas y de interés para el presente trabajo) y la trans-situacional (en múltiples actividades, por largos períodos de tiempo). Estas modalidades no funcionan escindidas, sino que interaccionan entre sí. Entendiendo al aprendizaje como situado, dinámico y cambiante, los autores consideran a la construcción de la LI en el individuo como una construcción basada en aprender a aprender. Es decir, la percepción subjetiva del que aprende es esencial para la interpretación constructivista del aprendizaje significativo (Coll, 1998). Entendemos que la CMC, por sus características ya mencionadas, puede favorecer a la construcción de un individuo que sea sujeto de procesos de aprendizaje. Es decir, al estar orientadas las actividades de CMC en el nivel secundario a que los/as jóvenes participen de un proceso orientado al aprendizaje, ya estarían (según Coll y Falsafi) alineadas al verdadero fundamento de la construcción de la LI. A esto se suma nuestra apreciación en cuanto a que dicha participación se inscribe en el colectivo, desde el cual se vivencian —y se construyen— distintas LI al mismo tiempo, lo cual debería potenciar y enriquecer a la construcción de la LI individual.

⁴ Proceso de construcción de la LI.

2.2 Culturas juveniles y escuela.

En el presente trabajo consideramos que el vínculo que se da entre la cultura juvenil y la escuela es de gran importancia. En particular, haremos especial hincapié en la cultura juvenil en las clases populares. Según Feixa (1998), las culturas juveniles se refieren a cómo las experiencias sociales de los/as jóvenes se expresan mediante la construcción de estilos de vida distintivos. Estos estilos de vida se dan, según el autor, tanto en el tiempo libre como en la vida institucional. Además, Feixa afirma que las culturas juveniles pueden analizarse tanto desde una perspectiva del plano de las condiciones sociales— construidas con materiales generacionales, de género, clase, etnia— o desde una perspectiva del plano de las imágenes culturales— estilos en relación con atributos ideológicos y simbólicos apropiados por los/as jóvenes—. En particular, y de interés para la presente tesis, el autor entiende que la cultura juvenil y la clase están relacionadas a partir de las culturas parentales. Es decir, existen interacciones en la vida cotidiana de los/as jóvenes que permiten lo que se denomina socialización primaria, en la cual éstos/as aprenden algunos rasgos culturales básicos. Según Feixa, las culturas obreras dan mucha importancia a las interacciones con la familia ampliada y la comunidad local, lo que permite un vínculo más fluido por parte de los/as niños/as de clase obrera con el mundo exterior. Feixa (1998) enuncia a la adolescencia como el segundo nacimiento, ya que es en ella donde surgen los rasgos humanos más elevados y completos, en referencia a cualidades tanto físicas como mentales que le son nuevas a los/as jóvenes. El autor distingue modelos de juventud, los cuales a su vez están atravesados por estratificaciones internas, como las sociales, el género y la etnia. Según Feixa, dentro de esos modelos la *juventud* irrumpe en la segunda mitad del siglo XX, concebida como protagonista de la escena pública y ya no como sujeto pasivo.

En el contexto actual, entendemos que la escuela secundaria forma parte de la construcción de las identidades de los/as jóvenes que asisten a la misma. Es en este espacio que los/as jóvenes se muestran y se construyen como adolescentes (Reyes Juárez, 2009), consolidando identidades que no son estáticas y se redefinen y resignifican mientras cursan el nivel secundario. El autor sostiene que para que se dé una respuesta pertinente por parte de la escuela a las demandas de los/as jóvenes es necesario un giro en los/as adultos/as que participan de ella desde el

cual prevalezca una actitud de aprender de los/as estudiantes. De esta manera, se tienden puentes que salven las distancias generacionales para poder así guiar/coordinar sus procesos de aprendizaje. En esta línea, Tenti Fanfani (2000) en su trabajo titulado *Culturas juveniles y cultura escolar* afirma que las experiencias escolares contribuyen a la creación de la juventud como construcción social y se pregunta “¿Qué es lo que se ofrece como educación escolar a los adolescentes y jóvenes de América Latina? ¿En qué medida lo que se ofrece responde a las condiciones de vida, necesidades y expectativas de las nuevas generaciones de latinoamericanos?” (Tenti Fanfani, 2000: 1). A su vez, es relevante para la presente investigación lo que Tenti Fanfani enuncia como características de una buena escuela para los/as jóvenes. Dentro del desarrollo que el autor realiza, destacamos los puntos que refieren que una buena escuela para los/as jóvenes debería tener en cuenta los intereses de los/as mismos/as; motivar, generar interés, movilizar y desarrollar conocimientos significativos; atender, dentro de todas las dimensiones del desarrollo humano, a la dimensión afectiva; y, por último, desarrollar el sentido de pertenencia y con la que los/as jóvenes se identifiquen. Tenti Fanfani aclara que no por cumplir estas condiciones la escuela debe ser condescendiente, demagógica con los/as jóvenes, facilista ni negadora, pero afirma que es necesario comprender el traspaso de concebir la escuela para los/as jóvenes a hacer una escuela de los/as jóvenes, considerándolos/as sujetos activos de su propio proceso de escolarización. En este sentido Rockwell (2000) lo sintetiza con la siguiente afirmación: “es evidente que las generaciones jóvenes contribuyen con sus propias historias individuales y colectivas a la construcción de las culturas escolares” (Rockwell, 2000:20). Esto resulta en lo que la autora llama co-construcción de la cultura escolar, un entramado constituido por las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales. “En este entramado, los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales” (Idem: 20). A partir de esto, la autora propone “mirar la cotidianeidad escolar actual como cultura acumulada y en creación” (Idem: 22). Entendemos que la CMC condensaría esto, resultando en una producción cultural en el contexto escolar desde el cual los sujetos transforman el lenguaje musical adquirido a través de darle nuevos usos a las herramientas culturales.

Por su parte, Willis (1988) propone que los/as jóvenes de la clase obrera establecen una lógica dual de integración y diferenciación en el espacio escolar. La

diferenciación se da con una resistencia a lo que el paradigma institucional les propone. En ese sentido, según el autor la escuela promueve el desinterés en los/as estudiantes de la clase obrera, los/as cuales terminan abandonándola en pos de habitar otros espacios (la calle, la fábrica, por ejemplo) que los preparan de mejor manera para llevar adelante las tareas de su clase. Haciendo extensivo estas ideas y trasladándolas al contexto argentino actual, cabe preguntarse si en los espacios escolares que conciben al estudiante como sujeto activo que es parte de la construcción de su proceso de escolarización también se da esta promoción del desinterés/resistencia y en qué grado se presenta la dualidad integración-diferenciación.

Bayón y Saraví (2019) exploran las dimensiones morales y simbólicas de la desigualdad en México, a través del análisis de experiencias escolares de jóvenes de sectores vulnerables. Los autores entienden a las experiencias escolares como experiencias subjetivas de clase, tomando a las mismas como expresiones y escenarios en los que se ponen en juego las dimensiones de la desigualdad de clase. Los autores concluyen que los/as jóvenes de sectores vulnerables agencian sobre las violencias simbólicas, desarrollando formas de resistencia a través de la que resignifican la estigmatización y desvalorización. En este proceso los/as jóvenes, según Bayón y Saraví, activan valores alternativos para desviar y combatir los estigmas de clase que pesan sobre ellos/as. Por su parte, Saraví (2009) advierte sobre la presencia de una escuela acotada, refiriéndose a las escuelas a las que asisten jóvenes en situación de vulnerabilidad. El autor afirma que existe una desigualdad en la adquisición de conocimientos entre estudiantes que asisten a escuelas privadas o públicas, quedando los/as segundos/as relegados/as, lo que profundiza la fragmentación ciudadana. En ese contexto, la escuela va perdiendo su capacidad de interpelación y así su centralidad como experiencia en la vida de los/as jóvenes. Para llevar adelante dicho análisis, el autor diferencia entre experiencias prácticas (quehacer cotidiano de los/as jóvenes como estudiantes) y experiencias emocionales. Además, Saraví asevera que la crisis de las instituciones actúa como bisagra en la paradoja expectativa-estructura en la que quedan atrapados los/as jóvenes. En este contexto, muchos/as jóvenes no ven en la escuela un espacio de movilidad social y emerge el trabajo como alternativa más atractiva para responder a dicha demanda. Por último, cabe destacar la afirmación del autor referida a lo que en muchas ocasiones sucede con los jóvenes de clases

populares luego de su inserción en el mercado laboral: el aburrimiento y sinsentido ya experimentado en la escuela, vuelve a surgir en la experiencia laboral, no logrando esta cumplir las demandas ni expectativas iniciales. Ante esto, resulta interesante preguntarse sobre la construcción de alternativas que la escuela puede ofrecer. Consideramos que las actividades de CMC pueden ser una opción.

Por último, nos resulta interesante explicitar la relación que presenta Feixa (1998) entre los/as jóvenes y la música. En cuanto a la audición y producción musical, el autor entiende que son elementos centrales para la mayoría de los estilos juveniles. Por un lado, los/as jóvenes encuentran que muchos de los/as artistas de los movimientos que los/as representan también son jóvenes lo que genera un acercamiento. Por otro lado, advierte que los/as jóvenes hacen un uso selectivo y creativo de la música, pero que también muchos/as participan de la creación de música, es decir: no se circunscribe a ser usuarios, sino también productores. En este sentido entendemos que las actividades de CMC pueden ser potenciadoras del vínculo ya existente entre los/as jóvenes y la música, ya sea desde los movimientos que los/as representan y/o desde que varios/as de ellos/as ya tienen un vínculo con la música al producirla.

2.3 Movimiento en la subjetividad de las/os estudiantes: involucramiento, deseo y vínculo afectivo.

La inclusión educativa en el nivel secundario es un tema muy relevante en la investigación educativa actual en Argentina. El término inclusión, en dichas investigaciones, es utilizado con un carácter polisémico (Pastore, 2020) y es por eso que necesita ser explicitada cuál de las acepciones tomamos. Desde la clasificación que el autor realiza, enmarcamos el presente trabajo como inclusión educativa desde la experiencia escolar. En esta dirección, buscamos aproximarnos a los sentidos que los/as estudiantes les dan a las experiencias de composición musical colectiva en el aula y a las formas de vínculo con los saberes que este tipo de práctica promueve en ellos/as. Entendemos que la escuela y las experiencias que allí se dan tienen sentido para los/as jóvenes. Nos interesa enmarcar estas experiencias en la articulación que se da entre el campo de las emociones y el campo de la educación. Para ello, Nobile (2014) entiende que hay un consenso en cuanto a tres elementos conceptuales clave para avanzar en la definición de la

emoción: su carácter sociocultural (no son de carácter meramente interno, sino que poseen un fuerte componente sociocultural), relacional (interacciones tanto a un nivel micro como macro) y evaluativo-cognitivo (existe un componente racional en la emoción). En ese sentido, entendemos que la experiencia emocional en el aula, asociada al aprendizaje, está fuertemente modelada al calor de las relaciones y las formas de interacción. Consideramos que las vivencias de CMC en el aula se dan desde una relación entre los/as jóvenes y también entre ellos/as y el docente (micro) en un marco escolar (macro). Es en la interacción social donde los/as jóvenes habitan las emociones que van modificando en tiempo real el devenir de la CMC. “La emoción remite a ese intento por capturar mediante el lenguaje aquellas sensaciones corporales, buscando traducirlas en significados culturales” (Nobile, 2014: 39). De esta manera, la emoción forma parte de la experiencia, contribuyendo a darle sentido a la misma. Por su parte, Abramowski (2010) pone en el foco el vínculo afectivo docente-alumnos/as y los propone como afectos históricos, cambiantes, construidos, aprendidos. En este sentido, caracteriza distintos arquetipos de docentes con relación al vínculo que genera con los/as estudiantes: “buen maestro”, “maestro enamorado de su oficio antes que de sus alumnos”, “las viejas maestras `querendonas´ de antaño”, “maestro afectivamente incorrecto”, “maestro que quiere a sus alumnos porque en la casa no lo quieren”, “maestro que quiere a los alumnos débiles y necesitados” y “maestro `justo´”. Desde ese lugar, la autora coloca como inerradicable a la presencia de los afectos en las prácticas educativas, ubicando a los mismos más allá de la romantización de lo afectivo y de la inflación del afecto en el ámbito educativo, concepción que termina por sobrevalorar a lo afectivo. A su vez, Nobile (2011)⁵ resalta cómo las vivencias que se dan a partir de la personalización del vínculo docente-estudiantes favorece a la adaptación y a la permanencia de los últimos en las escuelas. Según la autora, la construcción de este tipo de vínculos, el reconocimiento, la confianza y lo afectivo son cuestiones relevantes que hacen a dichas vivencias y las pone en términos de necesidad de los jóvenes.

Por su parte, Watkins (2011) enuncia que más allá de que se puede suponer que en el nivel secundario se dan vínculos docente-estudiantes menos afectivos que en el nivel primario, los/as estudiantes tienden a apropiarse del espacio de clase. En

⁵ Si bien la autora estudia específicamente experiencias en las Escuelas de Reingreso, entendemos que su análisis aporta a la presente investigación.

cuanto al rol docente, la autora recalca la importancia de la presencia de la pasión y compromiso para poder lograr una práctica de la enseñanza eficiente. Pasión y compromiso que se retroalimenta con el interés y deseo de aprender por parte de las/os estudiantes.

Por otro lado, Sennett (2012) resalta la importancia de la cooperación, la cual define como un encuentro en el que se da un intercambio en el cual los/as participantes obtienen beneficios y que resulta en una experiencia adquirida. La misma incide favorablemente en el “hacer cosas”. Dicha definición no está atada a una franja etaria o una etapa de la vida, sino que abarca incluso a niños/as y jóvenes. Asimismo, aclara que “aunque inserta en nuestros genes, la cooperación no se mantiene viva en la conducta rutinaria; es menester desarrollarla y profundizarla” (Sennett, 2012: 10). Es desde este lugar que el autor explora en la sensibilidad de unos/as para con otros/as, en particular en la escucha y en cómo dicha sensibilidad impacta en el trabajo en grupo. Sennett no considera este proceso como sencillo, sino todo lo contrario, lo enuncia como dificultoso y ambiguo. Con el devenir de la sociedad moderna, los individuos tienden a aislarse, producto de la desigualdad material, y sus vínculos sociales se vuelven más superficiales. Esto, según el autor, genera la pérdida de habilidades de cooperación que son necesarias para que la sociedad en la que vivimos (compleja) tenga un buen funcionamiento. Resulta relevante para el presente trabajo que Sennett cita a la música para explicar la importancia que tiene la escucha, la cual incide positivamente en los individuos, profundizando la cooperación. Si bien el autor aclara que el ejemplo es sobre músicos profesionales, creemos que dicha afirmación no se circunscribe a los/as mismos/as sino que también representa a las actividades de CMC en el aula. En el sentido de cooperación antes mencionado, Sennett enuncia que en situaciones de ensayos musicales en los que existen opiniones diversas, las mismas influyen en los/as otros/as si contribuyen a darle una forma particular al sonido colectivo. Es desde esta cooperación que los músicos “hacen arte”. Entendemos que es interesante preguntarse por cómo se ponen en juego en el ámbito escolar estos conceptos planteados por Sennett. En una similar para pensar la cooperación en ámbitos de producción y ejecución musical, Howard Becker (Faulkner y Becker, 2011), parte de la pregunta de cómo es posible que músicos de jazz que no se conocen previamente puedan tocar juntos. Para poder dar respuesta a esto, el autor pone en valor la posibilidad de cooperar entre sí: a partir de un objetivo en común,

no es el azar lo que cohesiona al accionar de las personas, sino que se da una negociación y una coherencia que articula lo sabido con lo inventado. Resulta así un repertorio que se construye en proceso permanente, en el cual se combinan los saberes y elementos convencionales con la improvisación y los emergentes.

Por otro lado, Sennett (2012) afirma, aludiendo especialmente a los pobres o marginados, que la comunidad (como proceso de relaciones) puede alinearse con el placer. Esto se podría relacionar a lo que viven los/as estudiantes en ese vínculo con el/la docente-compañeros y la educación/escuela. En este sentido, Recalcati (2016) en su libro *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*, nos propone realizar en el ámbito educativo un corrimiento desde el objeto de saber hacia el objeto de deseo, acción en la cual se pone en juego el movimiento interno del estudiante. Sumando la idea del placer en la comunidad (Sennett, 2012) con la del saber como objeto de deseo (Recalcati, 2016) podemos encontrar a la CMC en el aula como articuladora de ambos ya que encuentra en el colectivo el componente comunitario y el conocer a través del hacer (participar) que se alinea con el saber en tanto objeto de deseo. Es más, proponemos pensar en la yuxtaposición de ambos como generador de involucramiento escolar por parte de los/as estudiantes. Además, Recalcati propone que para que el deseo pueda existir en el contexto áulico es necesario, en el marco de la escuela obligatoria, un espacio que logre separar al sujeto de la exigencia del Otro⁶ y reinventar lo que recibimos de manera singular, “realizar la vocación de deseo, hacer de nuestra vida una vid torcida” (Recalcati, 2016: 163). Es en este sentido que la CMC puede funcionar como dicho espacio: un momento en el que se da el encuentro entre los actores, donde la comunidad que aprende pone algo de sí para crear algo mayor, que no es mera reproducción.

A la hora de pensar lo que a cada participante de las actividades de la CMC le puede suceder a nivel emocional, recuperamos la idea de enseñanza poderosa (Maggio, 2012) ya trabajada en el apartado 2.1. En particular, nos interesa profundizar en la idea de la autora acerca de que la enseñanza poderosa conmueve y perdura. La autora entiende que el apasionarse y emocionarse es un reflejo de un/a docente involucrado en su tarea. Ese apasionarse y emocionarse por parte de los actores de la actividad educativa, revela los efectos del aprendizaje en ellos/as:

⁶ Enmarcado en la teoría Lacaniana, el Otro representa la concepción de lo externo.

“ganando conciencia cognitiva a través de la emoción” (Maggio, 2012: 62). La autora insiste en que el docente que conmueve está comprometido y que esto también implica la comprensión por parte de este de generar un marco de cuidado, desde el cual el docente controle en cierto modo las propuestas para que esa conmoción no genere en los/as estudiantes más angustias y traumas, sino que promuevan prácticas cuyas emociones sean perdurables por la potencia transformadora.

En resumen, las actividades de CMC habilitan un análisis desde el enfoque constructivista y las pedagogías musicales abiertas entendiendo que aquellas permiten a los sujetos participantes una relación particular con el saber. Esa particularidad se da al considerar que cualquier estudiante puede producir música (más allá de sus condiciones singulares), promoviendo cierta autonomía para que los/as mismos/as puedan establecer lazos entre sus conocimientos previos y los nuevos acontecimientos que van sucediendo en las actividades sumado a la posibilidad de resultar una actividad placentera para las/os estudiantes a nivel emocional. En ese sentido, se plantea la pregunta sobre cómo dichas actividades pueden favorecer a la construcción de un individuo que sea sujeto de procesos de aprendizaje. Además, las actividades de CMC desarrolladas desde el formato taller permiten una estructura que redefine el vínculo docente-estudiante dándose una construcción de la legitimidad docente por un proceso de asunción de un desafío en común. En dicho proceso se pone en juego la articulación entre la cultura juvenil y la escuela de una manera particular, ya que las/os estudiantes aportan activamente en pos de la creación de música, generándose así vínculos entre los contenidos y la producción de conocimiento. Por otro lado, surgen tensiones entre las actividades de CMC y el formato escolar en las que indagaremos a partir del análisis del trabajo de campo. Por último, emerge en las actividades de CMC la dimensión relacional como foco de análisis, con el interrogante sobre el impacto de esta en dichas experiencias escolares. Dicha dimensión puede ser abordada en varios sentidos y basándonos en la idea de que la emoción contribuye a darle sentido a la experiencia nos interesa trabajar sobre las ideas de comunidad, cooperación, horizontalidad e involucramiento.

CAPÍTULO 3: DOS CASOS DE ESTUDIO

El presente trabajo de investigación pretende dar respuesta a dos preguntas principales: ¿Qué saberes y aprendizajes promueve la composición musical colectiva en los/as estudiantes y docentes de escuelas secundarias en contextos de alta vulnerabilidad que atienden a jóvenes de sectores populares del conurbano norte bonaerense? ¿Qué tipo de experiencia educativa se puede promover desde las actividades de CMC? ¿Cómo se vinculan las prácticas de la enseñanza de música en las escuelas secundarias en contextos de vulnerabilidad del conurbano norte bonaerense con el mandato de inclusión educativa?

Para poder profundizar sobre lo que plantean las preguntas e intentar dar respuesta a las mismas, en este capítulo presentaremos las distintas decisiones que tomamos para llevar adelante el trabajo. En el primer apartado, explicitaremos las decisiones metodológicas. A su vez, caracterizaremos tanto a las escuelas como a los grupos y docentes observados, lo que explica el criterio de elección de los casos a estudiar. Por último, narraremos lo que consideramos más importante de las dinámicas observadas, para que el lector pueda construir las escenas más significativas que serán insumo de análisis en los siguientes capítulos.

3.1. Metodología

El trabajo de campo fue diseñado desde un enfoque cualitativo, entendiendo que estudiamos un fenómeno contextualizado que necesita ser abordado realizando un análisis en profundidad. Dicha profundidad, vinculada al tipo de interrogantes que nos hacemos, deriva en que la estrategia metodológica que busca captar la visión de los sujetos, las dinámicas de las clases y los sentidos que los mismos protagonistas construyen sobre sus prácticas educativas. A través de esta indagación empírica, generaremos claves de lectura que permitan comprender los posibles aportes de la educación musical a la inclusión educativa en escuelas estatales de nivel secundario emplazadas en contextos de vulnerabilidad social. Asimismo, la presente tesis se enmarca en el paradigma interpretativo, desde el

cual la interpretación de los fenómenos se da en consonancia con el significado que los sujetos le dan a los mismos (Vasilachis, 2006).

Partimos de la base del reconocimiento de la heterogeneidad cultural del ámbito escolar para poder establecer relaciones entre las variables del desarrollo humano y las prácticas escolares (Rockwell, 2000). El primer nexo que establecemos entre estas dos esferas es considerar a la escuela como un espacio en el cual se puede potenciar el desarrollo humano. Una de las principales formas de las prácticas escolares son las actividades: en las mismas se produce un encuentro que entendemos va más allá del contenido que subyace y de la mediación que los/as docentes generan entre el mismo y los/as estudiantes. Si bien creemos que los/as docentes habitan un rol cargado de especificidades en cuanto a la responsabilidad, la articulación que generan entre el currículum oficial y las actividades, la distancia generacional que se da la mayoría de las veces con los/as estudiantes, entendemos que en el encuentro que se da entre los sujetos que participan de las actividades escolares, la resultante siempre va más allá de lo esperado por quien la planificó. Dicho esto, la actividad de CMC considerada como proceso fue tomada como unidad de análisis. La misma resulta en una experiencia para los sujetos que participan en ella, que Vygotsky la entiende (a la experiencia) como el proceso en el tiempo que integra emoción, interpretación y conciencia (Van der Veer y Valsiner, 1991). Las dimensiones de análisis son las experiencias de los/as sujetos que participaron de la actividad, las dinámicas observadas en la misma y la influencia de las concepciones teóricas abordadas en la presente tesis con relación al desarrollo de la actividad.

Con lo dicho hasta aquí, la recolección de datos se realizó mediante la observación de clases (participante y no participante) de música en una escuela a la que asisten jóvenes de clases populares y entrevistas semiestructuradas (individuales y en pequeños grupos) a los sujetos que participaron en dichas clases. La variable temporal es muy importante: el trabajo de campo fue realizado a partir de distintas incursiones en el plazo de un ciclo lectivo. De esta manera, pudimos observar al grupo en el comienzo, a medio término y al fin de este. Por un lado, nos interesó ver lo que sucedía en la clase: la dinámica grupal, las participaciones individuales según cada tipo de actividad, el estilo de enseñanza del docente, las tensiones emergentes y el nivel de involucramiento de los estudiantes con sus procesos de aprendizaje. Las observaciones de clase se realizaron en dos etapas. En la primera se

observaron las dinámicas áulicas previas al trabajo de composición y la segunda se llevaron adelante actividades en torno a la CMC. Por otro lado, una vez finalizadas las etapas de observación, se realizaron entrevistas a estudiantes con el objetivo de indagar, entre otras cuestiones, en los saberes y aprendizajes que la CMC promueve en ellos/as profundizando y escuchando la opinión de cada uno/a sobre los procesos observados durante las clases.

La elección de la escuela (ubicada en la localidad de Munro del partido bonaerense de Vicente López) y de la metodología ya enunciada se dio porque entendemos que permiten acercarnos al objetivo general que el presente proyecto de investigación plantea: ampliar el análisis acerca de las herramientas disciplinares que la educación musical, en especial las prácticas de composición musical colectiva, puede ofrecer a la inclusión educativa en escuelas secundarias estatales del conurbano bonaerense, en particular aquellas a las que asisten jóvenes de clases populares. Antes de comenzar con el trabajo de campo, nuestras ideas previas sugerían que, en las escuelas secundarias en contextos de vulnerabilidad, la práctica musical áulica permite a los/as docentes proponerles a los/as estudiantes un vínculo con el saber y la cultura particular que resulte en un sonar democrático en el aula. Esto se daría porque la práctica tiene condiciones que la hacen particular: permite conectar la historia y las vivencias individuales confluyendo hacia la actividad colectiva misma, atravesada por los contenidos curriculares. Además, pensábamos que la CMC incide favorablemente en el desarrollo subjetivo de los/as estudiantes, permitiendo también fortalecer su vínculo con la institución escolar a través de una profundización del sentido de pertenencia y generar espacios en donde los/as jóvenes participen desde su condición estudiantil. Por último, suponíamos que la CMC profundiza en la construcción de un “nosotros/as” que colabora con la inclusión educativa en las instituciones. Esto se daría tejiendo lazos entre docente y estudiantes (trabajo colaborativo, participativo), lazos que también se pueden extender hacia afuera del aula por compartir el proceso compositivo, abriendo la puerta a que se realicen proyectos interdisciplinarios en la escuela.

La elección de la escuela se basó en diversos factores: en primer lugar, a la misma asisten jóvenes en situación de vulnerabilidad social, que es una de las condiciones fundamentales para realizar la investigación. En segundo lugar, el director de esta se interesó mucho en el proyecto (es docente de música) y nos alentó a que el trabajo de campo se realice en la escuela (siguiendo todos los pasos burocráticos,

es decir luego de una autorización de inspección). Por último, hay diversas clases de música, lo que permitió organizar los tiempos para realizar las observaciones de clase de manera sencilla y, a su vez, se pudo llevar adelante entrevistas con los/as docentes para poder elegir en qué curso se llevará adelante el trabajo. En ese sentido, decidimos que el mismo se realizaría en dos cursos: de esta manera garantizamos trabajar con distintos docentes: uno con experiencia en CMC y otro no. Esto último es fundamental para analizar si resulta una variable determinante en el impacto que las prácticas de la enseñanza tienen en los/as estudiantes en las actividades de CMC. Además, pudimos observar clases en distintos años (un 1ero y un 2do).

3.2. Caracterización de escuelas, estudiantes y docentes.

Para la presente investigación, como hemos mencionado anteriormente, se seleccionó una escuela ubicada en el Distrito de Vicente López a la que asisten jóvenes de clases populares. La misma cuenta con dos sedes que funcionan en tres turnos. El edificio “central” se ubica frente a una plaza y tanto en el turno mañana como tarde no comparte edificio con otra institución. En cambio, la sede “anexo”, ubicada a unas escasas cuadras (también frente a una plaza), comparte el edificio con una escuela primaria. Ambas sedes se ubican en las cercanías del centro comercial de la localidad, por lo que las calles están asfaltadas y se puede acceder a las escuelas en transporte público (mediante diversas líneas de colectivos y con el tren). La división espacial entre las sedes marcaría un rumbo de bifurcación y diferencias, algunas de orden lógico y otras, entiendo, casuales. El edificio “central” cuenta con una auxiliar en la puerta la mayoría de las veces, si la misma no está ahí uno toca el timbre y la auxiliar acude a abrir la puerta rápidamente. Esto no es algo que suceda en el anexo, al cual nunca pude ingresar de manera rápida. En el edificio funciona una escuela primaria en la planta baja y la secundaria está en la planta alta, contando con 3 aulas que complementan a las del edificio central en la conformación de la escuela. Las auxiliares tienen que bajar la escalera si escuchan el timbre, lo cual no era frecuente ya que para escucharlo tenían que estar justo en la cocina, sino no se escuchaba. A veces tardé 5 minutos, a veces 10 y a veces más para ingresar. En cuanto a la situación socioeconómica que viven las/os estudiantes, podemos decir que la mayoría proviene de clases populares, viven en zonas

cercanas a la escuela y sus familiares a cargo trabajan en empleos informales (vendedores ambulantes, remiseros de aplicaciones, cocineras, empleadas de servicio doméstico y mecánicos). El máximo nivel educativo alcanzado por sus progenitores/as es el secundario, incluyendo varias/os que no lo terminaron y algunas/os que no terminaron la primaria.

Para las clases de música, la escuela cuenta con recursos específicos en ambas sedes: instrumentos musicales. Los docentes tienen acceso, en lugares específicos para su guardado, a piano, guitarra y diversos instrumentos de percusión (algunos convencionales y otros creados por estudiantes de la escuela a partir de tachos de pintura).

El docente a cargo de 1º año (que asiste al edificio “central”) al cual llamaremos Rodrigo, cuenta con título de Profesor de música. Cursó la carrera en un conservatorio y la misma tuvo una orientación en educación musical (se trata de una carrera de siete años, tres de los cuales están destinados a la formación musical básica, y los cuatro restantes al profesorado en sí). Tiene poco más de 30 años y ejerce la docencia desde hace 10 años. Asimismo, posee experiencia en el ámbito de la educación no formal, así como en la experimentación y ejecución junto con otras/os, aspecto que busca trasladar a sus clases. Rodrigo suele incluir actividades de CMC en su planificación anual.

Por su parte Santiago, el profesor a cargo de 2º año (que asiste al edificio “anexo”), inició una licenciatura universitaria en música, carrera que no finalizó. No posee una formación específica en pedagogía o educación musical y no cuenta con título docente (aunque desde la escuela hay una demanda para que complete su formación pedagógica). Tiene alrededor de 40 años y también su antigüedad en la docencia ronda los 10 años. Un dato que parece relevante es el hecho de que su experiencia con la música es más solitaria, ya que no parece contar con un currículum relacionado a formas de ejecución colectiva. No suele incluir actividades de CMC en su planificación anual.

A la hora de entablar el diálogo previo a las observaciones áulicas, Rodrigo estuvo muy bien dispuesto. Lo contacté por Whatsapp e inmediatamente aceptó juntarnos por Zoom⁷ para que le comentara sobre mi proyecto y poder charlar sobre su experiencia tanto en la institución como con la educación musical. Santiago (el

⁷ Plataforma de videollamadas.

profesor que trabaja en la sede anexo), en cambio, puso mucha distancia y barreras para que pueda acceder a su aceptación para ingresar al campo con su curso como también para poder hablar con él. Recién pude comentarle bien del proyecto e ir entendiendo su trayectoria y sus formas de encarar la práctica docente con el trabajo de campo ya en marcha. No quiso que realicemos una reunión —ni virtual ni presencial— previa a las observaciones en su curso y no dio sus motivos para esta decisión, simplemente se mostró esquivo. Esta distancia en el trato no fue igual durante el trabajo de campo, en el “mano a mano” resultó ameno y abierto a la escucha y a expresar sus puntos de vista, incluso acerca de lo que él percibía como debilidades en cuanto a su formación y su práctica docente. A partir de esto, intuimos que las distancias y las barreras que puso fueron una protección a cómo se sentía en cuanto a su labor: un tanto inseguro, aunque sea para mostrarla a otros pares (como es nuestro caso).

En cuanto a los grupos, Rodrigo trabaja con el grupo de 1er año que asiste al turno tarde en la sede “principal”. Las clases comienzan pasadas las 13 hs, luego de que el director les da la bienvenida y augura una buena jornada, y tiene lugar hasta las 15 hs de corrido, sin recreo intermedio. El grupo es pequeño: en las clases en las que estuve presente, asistieron un promedio de 7 estudiantes, con la particularidad de que hubo muchos pases, lo que provocó un flujo entre los que ingresaron y los que se fueron, pero el volumen de matrícula se mantuvo constante.

Santiago es docente de un grupo de 2do año que asiste al turno mañana en la sede anexo. Las clases de música comienzan a las 10 hs los días viernes y se extienden hasta las 12 hs con un recreo entre módulo y módulo. Asisten en promedio 7 estudiantes por clase, la misma cantidad de estudiantes que el grupo de 1er año. Vicente López es uno de los distritos bonaerenses con mayor cantidad de escuelas de gestión privada, por lo que la matrícula de las secundarias de gestión pública suele ser menor a la de los demás distritos.

3.3. Dinámicas observadas

3.3.1. Las clases en el Grupo 1

El proceso de observación de clases comenzó en el edificio central, al cual asistí dos clases en el mes de abril para conocer al grupo y tratar de interiorizarme en sus

dinámicas a través de presenciar las actividades en las clases de música. Nuestro rol en las actividades del Grupo 1 es de observador no participante.

El grupo que observé en el edificio central (de ahora en más lo llamaremos Grupo 1) cursa 1er año y Rodrigo es el docente a cargo de las clases de música. El mismo genera al comienzo de las clases algún tipo de diálogo bastante cercano: les pregunta a los/as estudiantes cómo están y la charla puede derivar hacia lugares diversos y fuera de lo musical o educativo. Luego, suele orientar la charla hacia las clases anteriores, a modo de reflexión compartida que llega a recuperar lo que estuvieron haciendo en los encuentros pasados. En ambas clases (con dos semanas de diferencia una de otra), luego del espacio de conversación inicial, el grupo llevó a cabo una actividad en torno a la apreciación musical de alguna obra que operaba como un disparador para realizar alguna actividad en la cual la creatividad individual cobrara protagonismo. Para estos tipos de actividades observamos formas de participación activa por parte de cada estudiante, los/as cuales se enfocaron en las actividades con buena predisposición a las mismas. A su vez logramos percibir un buen clima de trabajo que se sostiene en el tiempo, que se prolonga bastante (20 minutos). A la hora de compartir lo producido, hay estudiantes a quienes les cuesta mostrarse/expresarse ya que manifiestan vergüenza, pero otros/as compañeros/as ayudan y comparten sus producciones. Transcurrida la primera parte de las clases, las/os estudiantes buscan en un salón contiguo los instrumentos (piano, pandereta, pandero, cajón, bongó y guitarra) y ensayan algunas canciones. En ambas clases asistieron 7 estudiantes y las/os mismas/os se distribuyen por todo el salón (4 se sientan en parejas y los/as otros/as 3 se sientan solos/as). En particular, cuando asisto a la escuela para presenciar la segunda clase del Grupo 1 observo mucho movimiento de matrícula: un estudiante anuncia que es su último día en esta escuela ya que pidió el pase por mudanza y hay dos estudiantes nuevas/os (una en realidad vuelve a la escuela luego de pasar unos meses en otra). A partir de tantos cambios en un par de semanas, entiendo que hay mucho movimiento institucional en cuanto a su matrícula (sobre todo pensando que la segunda clase que observé fue ya en mayo). La clase comienza con una introducción sobre lo que hicieron la clase anterior (un cómic como parte del trabajo sobre la escritura). Pasado este momento, el docente propone realizar una actividad

para profundizar la creación orientado a las letras: un cadáver exquisito⁸. El ejercicio comienza a partir de una oración que el docente propone y copia en el pizarrón: “Hoy, cuando me desperté”. Cada estudiante escribe, dobla la hoja y se la pasa a un/a compañero/a. El docente propone cómo debe comenzar la siguiente frase y cada estudiante la completa. Las propuestas del docente fueron: “ah, debe ser por..”, “Después fui a la escuela”, “De pronto escuché el sonido de...”, “igual, después de todo...”, “bueno, me voy a dormir que mañana..” y “P.D:”. Pasada media hora de clase, todas/os terminan de escribir y cada uno/a lee el papel que le quedó en la mano. Solo una estudiante no quiso leer en voz alta, la cual tampoco había querido hacerlo la clase anterior (leyó el docente por ella). Las lecturas se dan en un clima de entusiasmo y risas. Algunos estudiantes se ríen mucho. Cada una/o se lleva una de las hojas del cadáver exquisito y el docente les da la tarea de subrayar las palabras del texto que les gusten. Luego, comienza a copiar la letra de *Don't let me down*⁹ y pone la canción mientras los/as estudiantes copian en sus carpetas. Se da un ambiente de escucha atenta, si bien se dan algunos diálogos breves mientras suena la canción, prima el silencio. El docente pregunta: ¿qué es el estribillo? Las/os estudiantes quedan pensando mientras el profesor va en busca de los instrumentos. Cuando el mismo vuelve se dispone a cantar y los/as estudiantes repiten lo que éste cantó, dándose un ejercicio de “eco melódico”. Dos estudiantes se sientan al piano (cada una/o tocará solamente dos acordes, un estudiante en el grave y la otra en el agudo) y uno al cajón. Se disponen a tocar la canción *Don't let me down*, a las/os tres instrumentistas se los nota concentrados/as y entusiasmados/as con el hecho de tocar, el docente canta y los/as demás estudiantes observan. Pasados 10 minutos y un par de vueltas de la canción se produce un cambio entre las/os estudiantes que tocaban y los que observaban. Uno de los estudiantes que estaba tocando pregunta si puede sumarse al nuevo grupo y tocar unos tambores que habían quedado a un costado. Se destaca como el estudiante que toca el cajón lleva el ritmo (luego el docente me comenta que el padre del niño es músico y trabaja en una casa de venta de instrumentos). Resulta interesante que en las clases de música se da un encuentro entre algunas personas que tocan —ya sea porque en sus familias se suele tocar música o porque estudian

⁸ Actividad de creación colectiva en la que cada integrante del grupo realiza su parte de la obra sin conocer por completo las otras partes.

⁹ Canción editada por el grupo The Beatles en 1969.

algún instrumento en un espacio extracurricular— y otras que nunca tocaron un instrumento. A partir de esta diversidad, la resultante es un encuentro cargado de riqueza y de posibilidades a través del compartir. Cuando el segundo grupo ya está tocando, el docente se acerca a dos estudiantes que observan y les sugiere cantar, las/os estudiantes cantan tímidamente, con pocas indicaciones del profesor. En ambos grupos, este último tocó la guitarra. Terminan de ensayar la canción y comienzan a tocar *Cactus, canción editada por Gustavo Cerati en 2009*: la única estudiante que no había tocado instrumentos hasta ahora pide tocar la guitarra, lo cual el docente avala. Se la cede y le da indicaciones de tocarla como un bajo, con pocas notas. El mismo agarra la pandereta, la toca y canta a la vez. Los/as estudiantes del cajón y bongó “juegan” sobre la base, o sea que no están tocando con una indicación irrenunciable, sino que tienen margen para componer/improvisar. Al advertir esta situación el docente las/os alienta y les dice “¡escuchemos a los compas que tenemos al lado! ¡Esa es la idea!”. La consigna que tenían las estudiantes que tocaban el piano comienza a flexibilizarse ya que empiezan a improvisar a lo que el docente las mira, aunque les da tiempo y luego les dice: “se puso medio turbio” por el tipo de música que improvisaba con clusters¹⁰ en el bajo. Entiendo que, tanto en la percusión como en el piano, sucedieron emergentes hacia el juego/improvisación/composición en tiempo real y el docente no terminó de darles tiempo/espacio. Subyace la idea de composición como algo complejo a lo que hay que llegar a través de bases o al menos reglas más claras/formales. Rotan en los instrumentos y se disponen a tocar *A rodar mi vida*, de Fito Páez (canción de 1992). El volumen es bastante fuerte, una de las estudiantes que toca el piano aprovecha en los momentos en que no hay melodía vocal para improvisar. El docente sostiene la actividad mediante su canto, ya que los/as demás estudiantes cantan de manera suave (se percibe como sin ganas), pero de esta manera quienes están ejecutando instrumentos pueden continuar con lo que les corresponde. Al docente no parece importarle mucho que los/as estudiantes no canten, su objetivo parece ser que toquen. Apenas terminan de ensayar la canción, las estudiantes que estaban tocando el piano hacen sonar unas notas, como probando. A partir de esto, el estudiante J. pregunta: “¿y si improvisamos?”, a lo que el docente le contesta “no veo por qué no. Les voy a dar unas notas sobre las que pueden hacer lo que

¹⁰ Grupo de notas adyacentes que se ejecutan simultáneamente.

quieran”. Les enseña una escala pentatónica¹¹ tanto en el registro grave del piano como en el agudo. Los dos estudiantes improvisan muy dispuestos a dicha forma de expresión: observo que ambos participan de la actividad sonrientes, involucrando su cuerpo en la actividad a través de moverse rítmicamente mientras tocaban. Luego cambian de improvisadores, lo que resulta en un fragmento que se asemeja a la chacarera, con mucha presencia percusiva. El docente se suma con la guitarra y hace un solo¹². La secuencia de improvisaciones duró 10 minutos, pero se percibió como más por la potencia y el movimiento que se dio en el aula. El docente habilitó el espacio para que suceda lo que los/as estudiantes propusieron, pero una vez finalizado su objetivo de clase (teórico y práctico). Algunos/as estudiantes se van a guardar los instrumentos, otros/as se quedan en el aula y se da por finalizada la clase.

La siguiente incursión al campo fue en agosto, transcurridas dos semanas luego del receso invernal. Volvemos a la sede central para observar una clase de 1ero. Al inicio de la jornada, los/as estudiantes forman por curso y reciben una bienvenida por parte del director. Luego, pasan al aula y la preceptora toma lista. Pasados 10 minutos del comienzo de la jornada escolar, ya con los/as 9 estudiantes que asistieron hoy el docente propone ir al patio y hacer una ronda para realizar alguna actividad lúdica. Por la conversación que tienen los/as estudiantes y el docente entiendo que tanto el formato de ronda en el patio como este tipo de actividades ya fueron realizadas anteriormente durante el año. El primer juego, al que llamaron *Yo tengo el ritmo*, constaba de preguntas y respuestas musicales que convocaban a los/as estudiantes mediante su atención y entusiasmo. Luego, jugaron a decir los números desde el uno en forma creciente, pero “sin pisarse” (si dos o más personas decían el mismo número a la vez, tenían que comenzar de nuevo), lo cual incrementó la atención y el entusiasmo generado en el juego anterior, dando pie a la organización colectiva en pos de llegar a un número más elevado. Acto seguido, fueron los/as estudiantes quienes propusieron otra consigna: realizar un teléfono descompuesto en el cual la palabra que circule debía ser un instrumento musical. El docente avala la propuesta, la cual es llevada a cabo por el grupo. Por un lado, el juego trajo un poco de desorden y exaltación, pero les obligó a organizarse para que pueda continuar. Quieren seguir realizando actividades lúdicas y en ese momento

¹¹ Escala musical formada de cinco sonidos sucesivos de diferente altura.

¹² Pasaje melódico con protagonismo en un instrumento en particular, en este caso la guitarra.

son los/as propios/as estudiantes los/as que guían las mismas. Por último, el docente propone realizar un juego más corporal: *la-hondom*. El docente va llevando adelante el mismo sin explicarlo y de esta manera se arma la dinámica. Cuando un/a estudiante dice “ia” el sentido de circulación de la palabra es uno, pero cuando alguno/a dice “hondom” ese sentido cambia. Si un/a estudiante hace un sonido acompañado del gesto de abrir un libro, comienzan a componer una frase colectivamente “hoy fui a la escuela a jugar y me comí un pancho con ketchup”. Se respira alegría, la alegría de jugar y compartir. Entran al aula, el docente copia la letra de *De música ligera*, dos estrofas y el estribillo modificados por ellos/as¹³ la clase pasada:

Acá con los amigos
Nos volvemos a encontrar
Después de las vacaciones
Cuesta arrancar

Que toque el recreo
El timbre de salida
Me quiero ir a casa
Y salir de gira

Hoy me levanté
Sin ganas de estudiar
Por suerte hoy es jueves
Y venimos a cantar

Mientras copian la letra, escuchan el tema original de Gustavo Cerati. Pasados unos minutos, se dividen en dos grupos (uno de 4 personas y otro de 5): cada uno debe componer una estrofa más, así completan la canción con la letra modificada. El docente explica la estructura de la estrofa y sus rimas, planteando una consigna: el 2do verso debe rimar con el 4to. “¿De qué habla la canción?” pregunta el docente,

¹³ Si bien puede ser discutible si la actividad puede ser enmarcada en CMC ya que los/as estudiantes están componiendo una letra sobre una música que ya existe, entendemos CMC en un sentido amplio, como un acto creativo que se inscribe en un hecho musical. En este sentido, al modificar una letra musical y luego hacer que esta vuelva a la canción, se produjeron modificaciones rítmicas, melódicas y de acentuación que podemos enmarcarlas de alguna manera en composición. Sumado a esto, y de gran importancia, al hacer su versión, los/as estudiantes modificaron lo que tocaban en los instrumentos, dando lugar de esta manera a la CMC.

“que nos volvimos a juntar después de las vacaciones”, contesta un estudiante. Anotan disparadores, algunas palabras que servirán de insumo para las estrofas. El profesor se alinea mucho a la cultura juvenil del grupo: habla como ellos/as y de este modo el vínculo se fortalece. Noto que los/as estudiantes se abren a dialogar con confianza. El mismo recorre los grupos: al “grupo 1” les dice “va bien, pero le falta orden”. En cuanto al “grupo 2”, las dos estudiantes aportan ideas, pero los dos estudiantes (ambos nuevos con respecto a mis observaciones anteriores) quedan aislados, quietos, ocupando su espacio de manera más cerrada. Entiendo que, por lo dicho anteriormente, se dispone a ocupar un rol más activo en el grupo. Ante esta situación, una de sus estrategias es sugerirles el uso de la página “rimar.io” para encontrar rimas posibles de las palabras elegidas y anotadas en el pizarrón. Esto surte efecto en un primer momento, pero el hecho de tener la posibilidad de estar con el celular en la mano hace que los/as estudiantes de este grupo se relajen y se distraigan. “¿Por qué terminaron? ¡Les falta un verso!” les dice el docente a modo de incentivo para que terminen la actividad. El grupo 1, ahora autodenominado “El grupo” escribe lo siguiente:

Que no vengan los profes
Queremos hora libre
Ya estamos cansados
Seguir despiertos es imposible

El grupo 2, ahora autodenominado “Lo que vo kiera”, escribió lo siguiente:

Almorcé y tengo sueño
Falta poco para el finde
Hace calor
Hagamos la que pinte

El docente festeja la composición “te mando like ahí”, les dice a los/as estudiantes, haciendo referencia a la forma en la cual se da aprobación a los contenidos en las redes sociales. Luego, proceden a agarrar los instrumentos para tocar (5 instrumentos de percusión, 2 estudiantes al piano y 2 estudiantes no tocan ningún instrumento). Le dan un par de pasadas al tema con su propia letra. Al finalizar, un estudiante, al que se lo nota entusiasmado con la producción realizada, le dice al docente “vos sos el único profe bueno que tenemos”. La clase fue dinámica y

divertida para los/as estudiantes. El profesor propone como tarea pensar un título posible para la canción (van a hacer una votación la clase siguiente).

El primer día de septiembre, me acerco a la sede central a observar la clase de 1ero. Me encuentro en el aula con el docente y ocho estudiantes, se da un espacio de charla en torno a que una estudiante cumplió años en la semana. Mientras se daba la conversación llega la estudiante V., quien no asistía desde hace varias semanas (según lo comentado por los/as compañeros/as). El docente pregunta por los juegos realizados la clase anterior “¿están para hacerlos? ¿Están para ir afuera?” Ante la afirmativa de los/as estudiantes, se dirigen hacia el patio techado y hacen una ronda. “¿Cómo eran las señas?”, pregunta el docente por el juego *la/Hondom*, repasan, agregan alguna seña más y comienza el juego, el cual es interrumpido por estudiantes de un curso que pasan por el patio ya que están en “hora libre”. El profesor los/as invita a participar, pero los/as estudiantes responden que no. Se da un ambiente de juego y concentración, a pesar del constante sonido a sillas, bancos y que entra y sale gente de las aulas que dan al patio interno. El docente se divierte, ríe y juega a la par de los/as estudiantes. Es decir, el docente forma parte, horizontalmente, desde el juego. Luego, realizan un juego al que llaman *el del libro*, en el cual crean una historia palabra por palabra. Finalizado esa actividad, juegan a “numerarse sin pisarse” y por momentos, todos/as se ríen mientras los/as estudiantes que tienen “hora libre” los/as miran. Esta dinámica llamó la atención y tuvo centralidad en la escena escolar, ya que captó la mirada, además de los/as estudiantes ya nombrados, también de auxiliares y personas que pasaban por el patio. Por último, realizan un juego que alterna la percusión corporal con la invención de frases con palabras, el docente les dice a las/os estudiantes “este es un juego para sacar la voz”. Con la lógica de pregunta/respuesta, todas/os percuten un ritmo en sus cuerpos (a modo de pregunta), y se van turnando, siguiendo el orden de la ronda, para inventar una frase con palabras (a modo de respuesta). En un momento dado, se arma un diálogo musical entre dos estudiantes, que termina cuando uno le dice a otra “P. tiene un sugar daddy”, a lo que el docente interviene: “la empezaron a picantear, pero está todo bien”. Ingresan al aula y se dividen en grupos, “que sea mixto y diferente al del otro día”. Quedan dos grupos de cuatro personas cada uno y reparten tarjetas que agarran al azar. Cada tarjeta tiene una palabra, al grupo 1 le quedó “contendor, espantar, reportero y comunista” y al grupo 2 “alcachofa, bola de fraile, máquina y quirófano”. A partir de esto, cada grupo

piensa palabras que rimen “decorador, cantar, remisero y deportista” el primer grupo y “estrofa, baile, África y afano” el segundo. A partir de estas palabras, cada grupo compone una letra, y el docente explica que pueden rimar el 1er verso con el 3ero y el 2do con el 4to o el 1ero con el 2do y el 3ero con el 4to. Se da un tiempo para que los grupos hagan. Interactúan bien entre los/as estudiantes, aunque de distintas maneras: un grupo se ve que se divierte más y el otro se concentra. El docente pasa por los bancos y los/as ayuda. Para finalizar esta parte de la clase, cada grupo comparte su composición (de palabras ritmadas¹⁴). Al quedar media hora para la finalización de la clase, algunos/as estudiantes se dirigen a buscar instrumentos. En ese momento, un estudiante empuja al otro y el profesor, marcando el límite de lo que puede suceder en la clase y lo que no, les dice “no me gustan esos juegos ni ahí”, a lo que los estudiantes responden asintiendo en silencio. Traen dos teclados, un cajón peruano, un bongó, un tacho de pintura (tambor) y el docente tiene su guitarra eléctrica (había prometido que la iba a traer para tocar Cactus). “Y qué tocamos” dice el docente, “¿improvisamos?” contesta J. El docente responde “toquemos *De música ligera* con su letra”. Se disponen a ensayar, primero solamente las guitarras, luego se van sumando los demás. P. dibuja mientras las/os demás tocan. Las/os estudiantes van proponiendo quién puede entrar primero y así van acordando su arreglo de la canción. Deciden que entraría primero el teclado, luego las guitarras y por último la percusión. Terminan de ensayar *De música ligera* y proponen seguir con Cactus. Me invitan y toco la guitarra eléctrica. Es la última clase del curso que observo antes de las entrevistas.

Tabla resumen (clases observadas)

	Actividades
Clase 1 (abril)	<ul style="list-style-type: none"> ● Escucha canción “Abcdefg” de Rosalía ● Abecedario individual ● Abecedario colectivo ● Ensamble: “Cactus”, “La edad del cielo”.
Clase 2 (mayo)	<ul style="list-style-type: none"> ● Realización de un cadáver exquisito ● Ensamble: “Don’t let me down ”, “Cactus ”, “A rodar mi vida”. ● Improvisación (sugerida por los/as estudiantes)

¹⁴ Actividad en la cual se le pone un ritmo a las palabras, parecido a lo que sucede en el género Rap.

Clase 3 (agosto, CMC)	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos musicales en el patio • Composición colectiva de letra sobre “De música ligera”
Clase 4 (septiembre, CMC)	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos musicales en el patio • Composición letras en subgrupos • Composición ritmada a partir de esas letras • Ensamble: “De música ligera” (original y su composición) y “Cactus”.

3.3.2. Las clases en el Grupo 2

Al igual que con el Grupo 1, en el mes de abril me acerco a la escuela para observar dos clases del Grupo 2, cuyo docente llamaremos Santiago. Este grupo de 2do año asiste en el turno mañana a la sede Anexo. La clase debería comenzar a las 10 hs, pero el docente llega 10 minutos tarde, por lo que me quedo afuera del aula esperando. La primera escena con la que nos encontramos cuando entramos con el docente, fue un estudiante que manifiesta disconformidad porque esta clase tendrán evaluación, lo que genera una situación bastante tensa. El docente trata de atender los reclamos del estudiante y que así se calme, luego me cuenta que el mismo asiste con una Acompañante Externa y realiza un proceso terapéutico por fuera de la escuela coordinado por profesionales de la salud mental. A la clase asistieron 7 estudiantes. Algunos/as de ellos/as acompañan al docente a buscar los instrumentos, el piano está siendo utilizado por otro curso, con lo cual empiezan el ensayo de las canciones sin él. Se disponen a tocar *Jijiji* (Los redonditos de ricota, 1986) y *De música ligera* (Soda Stereo, 1990). Antes de la evaluación, el docente dice “vamos a hacer un ensayo de volúmenes”¹⁵, se arma una especie de ronda con bancos y sillas de por medio para empezar a tocar. Esta dinámica de ronda se arma de manera espontánea, sin indicaciones del profesor, el cual va guiando a los/as estudiantes para que toquen de a uno/a por vez y regulen el toque para generar un volumen ameno y funcional al grupo y sus instrumentos. Si bien el docente les pregunta “¿Qué les parece?” refiriéndose a la comparación entre los volúmenes y los/as estudiantes responden, no hace falta que pregunte para que opinen, la

¹⁵ Se refiere a ir probando con cada estudiante qué nivel de intensidad manejar con cada instrumento para así lograr una armonía en cuanto al volumen y que se escuchen todos los instrumentos en el aula. De esta manera se consigue que el instrumento que por características tienda a sonar más fuerte (por ejemplo, los instrumentos de percusión), no avasallen a los demás.

palabra circula, son activos/as en ese sentido: proponen y opinan. Una vez realizado este ejercicio, la clase se enfoca en que el estudiante E. (el que canta) se aprenda la melodía y letra. Es decir, hasta el momento las actividades quedan circunscriptas a momentos entre un/a estudiante y el docente, los/as demás escuchan hasta que les llega su turno de tocar/cantar. De esta manera, se disponen a ensayar las canciones. Suena el timbre y los/as estudiantes salen del aula hacia el recreo. Pasados 15 minutos, nos encontramos con los/as estudiantes en el aula y el docente manifiesta que ensayarán 15 minutos más y luego se dispondrán a realizar la evaluación previamente acordada. Hasta el momento, el docente no llama a los/as estudiantes por su nombre en ningún momento. Mientras copia las consignas en el pizarrón (es la primera evaluación del año) hay resistencia de los/as estudiantes a ser evaluados, varios/as manifiestan no querer hacerlo e insisten al docente en que no avance con la escritura de las consignas. Estas son de corte teórico y están orientadas a la forma musical. Ya iniciada la evaluación, los/as estudiantes piden bastante ayuda. El estudiante E. no realiza la evaluación ya que viene de ser estudiante en un curso en la sede central y no participó de las clases en donde el contenido fue desarrollado. No llegan a hacer la parte de la evaluación en la que tienen que escuchar un audio ya que toca el timbre y se termina la jornada escolar.

La semana siguiente, vuelvo al Anexo a observar la clase de 2do 3era, la cual comienza 10 minutos más tarde de lo previsto porque el docente llega en ese horario y explica que va a hacer “primero instrumentos, después audioperceptiva y, por último, la prueba ¿Prefieren hacerla ahora las (estudiantes) que faltaron?” Ante la respuesta negativa, el docente y tres estudiantes van a buscar los instrumentos, los cuales son repartidos. Llevan adelante una entrada en calor, marcando el pulso con cada instrumento, todos/as a la vez. Luego, el profesor vocaliza con el cantante (la semana pasada había dos cantantes, pero esta semana uno faltó). La distribución en el espacio es espontánea y otra vez se forma una especie de ronda con bancos de por medio. Nivelan los volúmenes, se da espacio a la charla sobre los niveles. Luego se da un momento de incertidumbre en la clase ya que el estudiante que toca el piano dice que no quiere tocarlo más y otro estudiante manifiesta querer cantar. Ambos comentarios suenan con un tono desafiante y las situaciones se diluyen (el pianista continúa en su rol y el estudiante que quería cantar sigue tocando percusión). El cantante no sabe bien la letra, el docente pide a

otros/as estudiantes que se sumen al canto, pero al ver que no funciona como esperaba les dice “si no quieren no canten, no me interesa”. El docente me pregunta ante todos/as sobre qué ideas tengo de por qué el tema no está funcionando, a lo que expreso que quizás es difícil que cada uno/a se aprenda su parte en tan corto tiempo, con clases espaciadas una vez por semana y además esperar que el ensamble funcione. En mi opinión, entiendo que la CMC puede aportar acá, ya que, si cada uno inventa su parte, no hay que aprenderla, o al menos no cuesta tanto, pero no lo digo. Siguen intentando ensayar *Jijiji*, pero no resulta tan fluida ni con la misma intención que la clase anterior. Suena el timbre, hora del recreo: esta vez, el mismo dura 20 minutos en vez de 10. A la vuelta del recreo, le pregunto al pianista dónde aprendió a tocar ya que me parece que toca muy bien, me contesta que tiene un teclado en la casa y usa el celular para aprender (tutoriales de Youtube y aplicaciones específicas). El profesor escucha la conversación y dice “no sabía”, el estudiante le contesta “porque no preguntás”. El grupo retoma el ensayo: comienzan con los instrumentos y luego se suma el cantante. El estudiante G. dice “¡el volumen!”, proponiendo realizar la actividad en la que los nivelan, y se pone al frente de la actividad, dando indicaciones. “Si no le ponen ganas no se puede” dice el docente, notando que la clase de hoy fue muy distinta en cuanto a actitud con respecto a la de la semana pasada. Faltando media hora para finalizar la jornada escolar, se disponen a realizar la parte de la evaluación que quedó pendiente de la semana anterior. La misma consiste en marcar las secciones de fragmentos de obras (*Trátame suavemente* y *Para Elisa*). El estado anímico grupal, más inquieto que la semana anterior, continúa durante la evaluación. Se arman dinámicas entre estudiantes, de charla, alguno/a molesta a otro/a y también hay estudiantes que quieren realizar la evaluación de una manera más tranquila y en silencio. Finalizan la evaluación, toca el timbre y se termina la jornada escolar. De esta manera la primera etapa de observación.

En agosto vuelvo al Anexo para continuar con las observaciones de clases del Grupo 2. Para la segunda etapa del trabajo de campo, Santiago me dijo que le interesaba trabajar con composición colectiva pero que nunca lo había hecho. Por esta razón, nos propusimos diseñar un dispositivo que fuimos armando vía whatsapp para poder trabajar con CMC en las próximas dos clases del Grupo 2. Decidimos que, en primer lugar, la clase comenzaría con dos juegos de pulso y ritmo. Propondríamos una dinámica de ronda, entendiendo que podía ser un formato

potenciador de algo que ya había observado en las clases a las que asistí: que se armaba una ronda de manera autónoma, aunque con bancos de por medio. Entonces esta vez formaríamos la ronda sin bancos de por medio. Luego, los estudiantes realizarían un ejercicio de escritura, a través de crear un abecedario colectivo (pensando palabras que inicien con cada letra del abecedario); acto seguido elegirían algunas de esas palabras para comenzar a armar una estrofa entre todos/as. Para finalizar, buscaríamos los instrumentos para componer una base rítmica en función de la letra (y melodía) generada por el grupo previamente. Al llegar a la escuela, me encuentro con el docente y 6 estudiantes en el aula del 1er piso, les contamos que íbamos a dar la clase juntos/as y se dispusieron a armar la ronda. Por el entusiasmo que mostraron en el juego, noto que les gustó la dinámica, a la cual no estaban acostumbrados/as. Durante la creación del abecedario colectivo (cada uno/a decía una palabra y la letra les tocaba según el orden propio de la ronda) se sostuvo la escucha atenta por parte de todos/as y también la dinámica de ronda, lo cual pienso que tiene una relación directa: la ronda y la actividad ayudaron a que se genere un clima propicio para la escucha atenta y la colaboración. Apenas suena el timbre, salimos al recreo. Al comenzar la segunda parte de la clase, cada uno/a puso un “papelito” en una bolsa proponiendo una posible temática para la canción a componer. Luego de realizar un sorteo con todos los “papelitos”, resultan dos temáticas: el desamor y lo que más les gusta/sus deseos. Pensamos esto como disparador, una excusa para empezar a componer. Comenzamos a escribir dos estrofas considerando estas temáticas y tomando palabras del abecedario colectivo. Los/as estudiantes vuelven a sus bancos y noto que se agrupan por género, las tres mujeres se sientan juntas y los tres varones hacen lo mismo. Esta disposición espacial tiene impacto en la producción: al principio los varones estaban activos y las mujeres más calladas, pero cuando éstas toman protagonismo, los varones se relajan y dejan de participar. Es decir, se da una dinámica de roles en el grupo que se invierte, dificultando la posibilidad de tensionar, dialogar, de la convivencia en el desacuerdo: cuando el grupo de varones hablan, las mujeres no participan y viceversa. Finaliza la clase y, según lo charlado entre docentes y estudiantes, queda pendiente la composición de la melodía del estribillo y la letra de dos estrofas más.

La letra quedó así:

1era estrofa:

Estamos en la noche solos
Tristes bajo la lluvia
Pensando y llorando
Que tal vez fue tu culpa
Casi que diluvia.

Me junto con mis amigos
Pintó un fulbito

2da estrofa:

Jugando y jugando
Me olvido lo que me hiciste
En este juego perdiste

Estribillo:

Mirando el cielo
Recordé tu sonrisa
Tan hermosa
Como las rosas

A la hora de pensar el dispositivo el docente del curso, al no tener experiencia previa, no fue tan activo en proponer, pero sí se estuvo abierto a integrarla a su espacio y ejercitarla con los/as estudiantes. A su vez, el mismo participó activamente durante las clases en las propuestas que habíamos pensado. En el transcurso del recreo, el mismo me preguntó: “¿De dónde sacaste esas actividades? ¿De algún lado o son tuyas? Voy a probar alguna de estas cosas, se engancharon los pibes”.

El 9 de septiembre vuelvo a la sede anexo para concretar junto con el Santiago la segunda clase de CMC del grupo de 2do año. Luego de realizar las actividades/juegos que abordamos la clase anterior, nos disponemos a llevar adelante lo acordado: ponerle melodía al estribillo y terminar la canción con dos estrofas nuevas. Para mi sorpresa, la estudiante M. me comenta, junto a su compañera de banco, que estuvo componiendo la letra que faltaba. En su carpeta tenía una hoja en borrador en la cual había anotado la misma. Lo primero que noto es que cambió la letra del estribillo en vez de:

Mirando el cielo

Recordé tu sonrisa
Tan hermosa
Como las rosas

Propuso:

Mirando el cielo
Recordé tu sonrisa
Que es tan bella
Como la brisa

Y agregó ¹⁶(con la misma melodía que el estribillo):

También me acordé
De aquellas noches
Mirando al mar y al cielo azul
Solo importabas tu

Al encontrarnos con esta situación que estaba por fuera de lo planificado, conversamos con el docente y decidimos preguntarle al grupo qué opinaba sobre la letra y que sean los/as propios/as estudiantes los que decidieran si incorporaban la letra que compuso su compañera¹⁷. Probamos cómo quedaba cantando solamente el estribillo y luego la canción entera. El grupo recibió bien la propuesta y decidimos que la canción quede con esa estructura para poder sumarle instrumentos en la segunda parte de la clase dado que si seguíamos componiendo letra y música no llegaríamos a tocarla con instrumentos. Suena el timbre, salimos al recreo. Luego de un poco más de 10 minutos nos encontramos en el aula y algunos/as estudiantes van a buscar instrumentos de percusión para poder hacer un arreglo rítmico a nuestra canción. Algunas/os se disponen a tocar la percusión, otras/os a cantar junto al docente y yo toco la guitarra. Un estudiante propone comenzar tocando el pulso¹⁸ y cuando se regulen los volúmenes de la percusión, que “entren” las voces y la guitarra. Probamos la propuesta y luego se da una conversación en la cual los/as estudiantes manifiestan que la canción queda bien, pero uno de los estudiantes (que

¹⁶ De esta manera, la propuesta de la estudiante cambió la forma de la canción (pensábamos que el estribillo sería único, pero la misma repitió la melodía del estribillo con otra letra).

¹⁷ Luego, en la entrevista, M. me dijo que no la compuso sola, sino con otras/os compañeros/as del curso.

¹⁸ Unidad básica que se emplea para medir el tiempo.

toca la percusión) sugiere otro ritmo para el estribillo. Con el docente le proponemos que muestre su idea y que lo practiquen con las/os demás percusionistas. Luego, volvemos a practicar la canción completa con los nuevos cambios. Con esta pasada, damos por finalizada la clase. Le agradezco al grupo y al docente por recibirme tan bien en su espacio y les recuerdo que en unas semanas volveré para entrevistar a los/as autorizados/as para las mismas.

Tabla resumen (clases observadas)

	Actividades
Clase 1 (mayo)	<ul style="list-style-type: none"> ● Ensamble: “Jijiji” y “De música ligera” ● Evaluación (forma musical)
Clase 2 (mayo)	<ul style="list-style-type: none"> ● Ensamble: “Jijiji” ● Evaluación (continuación)
Clase 3 (agosto, CMC)	<ul style="list-style-type: none"> ● Juegos rítmicos en ronda ● Abecedario individual ● Abecedario colectivo ● Composición melodía y letra (dos estrofas)
Clase 4 (septiembre, CMC)	<ul style="list-style-type: none"> ● Composición melodía y letra (estribillo) ● Creación colectiva de la base rítmica para la canción ● Ensamble canción compuesta por ellos/as

3.3.3. Entrevistas

Luego de realizar las observaciones de clases en torno a la CMC en ambos cursos, se realizaron entrevistas a los/as estudiantes —algunas individuales y otras en parejas— que fueron autorizadas/os por el/la responsable legal de cada uno/a. Entre los dos cursos pude entrevistar a nueve estudiantes (seis del Grupo 1 y tres del Grupo 2). Si bien la idea inicial era entrevistar a todos/as los/as estudiantes esto no pudo suceder por el gran nivel de ausentismo en el último trimestre y a que algunos/as estudiantes no fueron autorizados a participar de las entrevistas por motivos religiosos.

Se trató de entrevistas semiestructuradas, con diversas preguntas pensadas para abordar las dimensiones de interés para la tesis ya mencionada: el contexto socioeconómico en el que viven los/as estudiantes, la trayectoria escolar en relación con la educación musical, experiencias con la música tanto por fuera de la escuela como en la escuela y la vivencia en torno a la CMC en el aula. En un primer momento de la entrevista, se les preguntó a los/as estudiantes el nombre, la edad, en qué año ingresaron a la escuela: por un lado, con la idea de comenzar un diálogo descontracturado e ir generando confianza con preguntas sencillas y, por el otro, para comenzar a conocer su trayectoria escolar. Seguidamente, se les consultó en qué barrio y con quienes viven y cuál es el nivel educativo y ocupación de las/os adultos con las/os que comparten hogar: esto fue pensado así para tratar de entender el contexto socioeconómico en el que viven y dar cuenta si hay una correlación con lo hablado con el director de la escuela a principios de año (que a la escuela asisten estudiantes de clases populares). Luego, para entrar en la biografía escolar de manera más profunda, las preguntas fueron sobre su paso por la escuela empezando por la primaria: qué se acuerdan, cómo se sienten en la escuela secundaria, si hay alguna materia que les guste más que otra (y si es así por qué), si hay alguna materia que no les guste (y si es así por qué). Para entrar en el terreno de las experiencias musicales previas, abrí el diálogo diciendo "Viste que soy profesor de música y estuve participando/observando las clases del profesor X... quisiera hacerte algunas preguntas relacionadas con la música / con la materia música en la escuela". Luego, el guión de entrevista comprendía algunos bloques de preguntas:

Experiencias previas con la música:

¿Tuviste música en la primaria? ¿De qué te acordas? ¿Te gusta la música?
¿Escuchás música? ¿en qué momentos y lugares? ¿Sabés tocar algún instrumento? Si responde que sí: ¿Dónde empezaste a tocar el instrumento?

Experiencias en composición/creación:

¿Inventás canciones en tu casa? ¿O juegos de palabras que cantás? ¿Escribís alguna letra o poesía?

Música y escuela secundaria:

¿Qué pensás de las clases de música que tuviste a lo largo del secundario? ¿Cómo te sentís en la clase? ¿Sentís que hay lugar para que puedas inventar tus propias cosas? ¿Qué pasa a nivel grupal durante la clase? ¿Te parece que resulta eso? ¿Al resto del grupo, sabés si se enganchan? ¿A vos qué te parece que sucede cuando trabajan de esta manera? ¿Qué sentís que aprendiste en las clases de música este año (sin tener en cuenta la experiencia de composición colectiva)?

CMC en la escuela:

¿Qué te pareció la propuesta de componer una canción? ¿Cómo te sentiste componiendo con tus compañeros/as? ¿Cómo fue tu participación en esa actividad? ¿Qué te salió más fácil? ¿Te dio ganas de seguir componiendo? ¿Viste diferencias en las formas en que tus compañerxs se enganchaban en la propuesta del profe? ¿Cómo te sentiste componiendo con tus compañeros/as? ¿Te gustó la experiencia? ¿Por qué? ¿Sentís que pudiste expresar o sugerir ideas en las composiciones? ¿Por qué? ¿Te dieron ganas de componer en tu casa? ¿Sentís que aprendiste algo en particular componiendo en grupo?

Para finalizar, les propuse que miren un listado de palabras:

PLACER DIVERSIÓN CONFIANZA NERVIOS
ABURRIMIENTO INCOMODIDAD ANSIEDAD RECHAZO
MIEDO TRANQUILIDAD VERGÜENZA PREOCUPACIÓN
INDIFERENCIA ENTUSIASMO MALESTAR FRUSTRACIÓN

A partir de la lectura de estas palabras, se les preguntó a las/os estudiantes: ¿Cuáles creés que reflejan de mejor manera tu experiencia durante las clases en el secundario (en general)? ¿Cuáles creés que reflejan de mejor manera tu experiencia durante las clases de música en las que trabajaron composición colectiva? ¿Tuviste sensaciones que no tuviste en otras materias o en otros momentos durante la secundaria?

En síntesis, la información construida a partir del trabajo de campo nos permitirá en los siguientes capítulos establecer las articulaciones entre las actividades de CMC en la escuela y las diferentes dimensiones/variables a considerar: el vínculo de los/as estudiantes con el saber, el impacto de la dimensión relacional en la

experiencia escolar de composición musical, el rol del docente y la relevancia del trabajo colaborativo en las mismas.

CAPÍTULO 4: PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE CMC

El presente capítulo se desarrolla en dos apartados. En el primero, caracterizamos a la CMC como práctica escolar. Entendemos que las actividades de CMC en la escuela se pueden llevar adelante de manera diversa, dependiendo del enfoque desde el cual cada docente las aborde. Aun así, consideramos que existen aspectos que pueden ser generalizados. Es desde estas características que entendemos que la CMC invita a enmarcarse dentro del modelo de pedagogías abiertas de educación musical, el cual a su vez ancla en el paradigma constructivista de la educación.

Luego, en el segundo apartado intentamos responder acerca de cómo se vinculan las prácticas de la enseñanza de música en las escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares del conurbano norte bonaerense con el mandato de inclusión educativa de dichos jóvenes. Para ello, presentamos el análisis del tipo de experiencia educativa generado por las actividades de CMC en los/as estudiantes. Estas experiencias se enmarcan en trayectorias educativas diversas en las que las actividades de CMC en la escuela ponen en juego roles individuales para una acción en común, donde emerge la posibilidad de aportar al colectivo y una dinámica particular en relación con lo que vivencian en otras materias (la oportunidad de vincularse tanto con las/os compañeros como con el aprendizaje desde la creación/creatividad). En este encuadre, entendemos a la CMC como actividad posiblemente potenciadora de la inclusión educativa de los sujetos que participan en ella. En este sentido, analizamos la empiria generada desde la experiencia de observación de clases de música y las posteriores entrevistas a las/os estudiantes, estableciendo indicadores para dar cuenta de cierta vinculación entre CMC en el aula e inclusión educativa.

4.1. La CMC como práctica de la enseñanza de la música: pedagogías abiertas y constructivismo.

Hemsey de Gainza (2002) señala tres características para los modelos pedagógicos abiertos: promoción de vínculos flexibles en el intercambio entre docentes y estudiantes; trabajo en pos de la liberación del pensamiento y la expresión; y valorización pedagógica a lo cotidiano. En las clases observadas, las actividades de CMC en los dos cursos tuvieron puntos en común y diferencias. Estas últimas no se

dieron solamente entre los cursos, sino entre las diversas actividades de CMC en cada uno de ellos. Más allá de las diferencias, en todas las clases de CMC que observamos podemos afirmar que advertimos las tres características enunciadas por Hemsy de Gainza (2002). En cuanto a la promoción de vínculos flexibles en el intercambio entre docentes y estudiantes, en el Grupo 1 observamos un vínculo cercano entre el docente y los/as estudiantes. Durante las actividades de CMC se promovieron instancias de trabajo grupales guiadas por el docente y subgrupales en donde el docente se corrió de un rol activo y protagónico para dar espacio a que los/as estudiantes puedan crear en el marco de un trabajo colaborativo. En las actividades grupales se advirtió una mayor horizontalidad docente/estudiantes, ya que el mismo participó de las actividades, jugando y creando con los/as alumnos/as. En el Grupo 2 observamos un trato más distante entre docente y estudiantes pero que cambió a partir de las actividades de CMC: el formato ronda utilizado en el dispositivo de CMC creado en conjunto con Santiago permitió que el mismo se acerque a los/as estudiantes, propiciando diálogos que no habían existido en clases anteriores, de más cercanía. Este cambio prevaleció luego en la actividad grupal de composición de letra y música de la canción creada. En este grupo también se observaron situaciones de mayor horizontalidad al componer la canción: tanto docente como estudiantes realizaron aportes a la misma. En relación con la segunda característica planteada por Hemsy de Gainza (2002), el trabajo en pos de la liberación del pensamiento y la expresión, en ambos grupos se observó que los docentes promovieron tanto el pensamiento crítico como la búsqueda de la expresión artística por parte de los/as estudiantes. Esto quedó cristalizado en las composiciones que los grupos y subgrupos realizaron, en las que los/as estudiantes aportaron sus ideas; pudieron revisar tanto sus prácticas musicales como los conocimientos adquiridos y ponerlos al servicio de la creación; y, tal como narraron varios/as en las entrevistas, atravesaron situaciones a nivel emocional que pudieron vivenciar gracias al trabajo colaborativo. En cuanto a la última afirmación, destacamos distintas situaciones en las que algunos/as estudiantes tenían vergüenza de compartir sus creaciones, pero gracias al apoyo de otras/os estudiantes pudieron atravesarla. Por último, en cuanto a la valorización pedagógica a lo cotidiano en el Grupo 1 observamos que lo cotidiano era parte de las clases: el docente promovía charlas por fuera de lo planificado y, durante las actividades de CMC, en varias oportunidades tomó emergentes musicales de los/as estudiantes

para aportar al sonar colectivo. Encontramos diversos ejemplos de esto durante la composición de la letra de las canciones —como también en los ejercicios creativos con ritmo y palabras—. Rodrigo tomó aportes de situaciones cotidianas como insumo para la misma, incluso algunos aportes que los/as estudiantes fueron haciendo, a veces también en forma de chiste. El mismo profesor incluyó aportes rítmicos y melódicos que surgieron de improvisaciones que algún/a estudiante estaba generando aparentemente “por fuera” de la actividad. De todas maneras, la valorización pedagógica a lo cotidiano no ocurrió siempre, ya que existieron oportunidades en las surgieron emergentes que entendemos podían potenciar la actividad, pero que Rodrigo desestimó. Esto último ocurrió en el Grupo 2 cuando Santiago propuso actividades de corte expositivo: lo cotidiano no tuvo lugar en las mismas. Los/as estudiantes, al tener instrumentos en la mano, muchas veces crearon algún ritmo, melodía o acorde que iba por fuera del ensayo, pero que el docente podría haber tomado e incluido como aporte, pero no sucedió. En cambio, vimos una diferencia notable en las clases de CMC en las cuales la dinámica taller, el formato ronda y el intercambio como forma compositiva permitieron que lo cotidiano adquiriera un valor pedagógico. En ese contexto, la canción creada por el Grupo fue en sí una puesta en valor de lo cotidiano y la improvisación, en la que la mediación entre estudiantes en sí y estudiantes y docentes fue organizando lo creativo de manera tal que los aportes fueron estructurando a la forma y al contenido de la canción.

En sintonía con lo dicho hasta aquí, profundizando en el rol docente desde las Pedagogías Musicales Abiertas, Bas (2021) propone como fundamental la ductilidad en el acompañamiento docente. Esto se pudo observar en las actividades de CMC, ya que en diversas oportunidades los mismos plantearon consignas en las cuales el camino a seguir no estaba preestablecido de manera rígida, sino que mientras los/as estudiantes realizaban las mismas se fue modificando de manera dialógica lo planteado por los docentes. Esta es una de las características principales que menciona la autora para definir a las pedagogías abiertas, a lo que le suma la observación, la diversidad la integración, el acompañamiento y la movilización como cuestiones fundamentales que debe asumir el/la docente dentro de un modelo de este tipo. Estas características confluyen en un rol docente más flexible, que entendemos que la CMC habilita: en las actividades de composición colectiva observamos cómo los docentes tuvieron que encontrar un equilibrio entre las

intervenciones y el dejar que los/as estudiantes hagan. A su vez, durante las actividades de CMC ambos docentes se corrieron de un lugar de poder para participar más horizontalmente en la práctica y fomentar desde ese rol la participación activa de los/as estudiantes. Esto permitió que las/os mismos/as desarrollen más sus ideas y expresividad en las actividades de CMC escolares. Más allá de lo mencionado, nos preguntamos si son necesarias experiencias formativas específicas para que los/as docentes puedan llevar adelante las actividades de CMC en la escuela. Para abordar dicho interrogante, fue importante observar la práctica docente de Santiago y Rodrigo, ya que ambos tienen formaciones disímiles. A pesar de esto, los dos pudieron desarrollar actividades de CMC en la escuela y consideramos a todas ellas con un impacto positivo en las experiencias de las/os estudiantes. Para ello, a la hora de enseñar ambos tuvieron que estar menos apegados a lo preestablecido y lo esperado en la planificación. Así, dieron lugar a que lo cotidiano y los emergentes tengan presencia en las actividades. Esto nos permite poner el foco en la importancia de que desde la formación docente se avance en definiciones y planificaciones más abiertas para las clases. Desarrollaremos acerca del impacto de las experiencias de la CMC en los/as estudiantes y profundizaremos en el interrogante sobre la necesidad de saberes y experiencias formativas de los/as docentes para poder proponer actividades de CMC en el apartado 5.2.

A la hora de caracterizar a la CMC en la escuela, nos preguntamos si podemos enmarcarla dentro de lo que llamamos constructivismo. Si bien entendemos al mismo como un movimiento heterogéneo (Becerra, 2016), lo tomamos con un sentido pedagógico desde un marco piagetiano y lo consideramos como “un proceso de construcción interno, activo e individual” (Tünnermann Bernheim, 2011). A lo dicho hasta aquí le sumamos las teorías de Ausubel (1963), quien diferencia los procesos constructivistas de los memorísticos o repetitivos. El mismo entiende a dichos procesos como aprendizajes significativos cuando se da una relación entre los conocimientos que el sujeto que aprende ya tenía con los nuevos. Según Ausubel, deben darse tres condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo: materiales organizados lógicamente y por jerarquías conceptuales; organización de la enseñanza respetando la estructura psicológica de el/la alumno/a y que los/as alumnos/as estén motivados por aprender. Entendemos que en las clases observadas en ambos cursos se dan estas tres premisas. En cuanto a la

organización y jerarquización de los materiales, ambos docentes organizaron las actividades de CMC luego de haber trabajado el ensamble instrumental que posteriormente utilizarían en la CMC, como también aspectos melódicos, rítmicos y armónicos sobre los cuales se construyeron las creaciones colectivas. En relación a la organización de la enseñanza, en las actividades de CMC los/as estudiantes fueron convocados/as a participar en actividades en pequeños grupos, en los cuales se observó que se involucraban y que cada grupo de estudiantes encontraba formas de autorregular la dinámica de trabajo. A su vez, se promovió desde las mismas el respeto por los tiempos de cada estudiante para intervenir en la composición, lo que favoreció el interés de los/as estudiantes en participar. Por último, en cuanto a la relación a que los/as alumnos/as estén motivados por aprender, se observó que las actividades de CMC fueron motivantes para la mayoría de los/as estudiantes, quienes utilizaron para definir las (en las entrevistas) principalmente las palabras “diversión y confianza”, nombradas por la gran mayoría y sumando “tranquilidad y entusiasmo” varias/os de las/os estudiantes.

Por su parte, Nieda y Macedo (1997) consideran que la idea piagetiana de construcción más bien individual, en la que intervienen el docente y el alumno, evolucionó hacia el concepto de construcción social. Esta se da desde la interacción con otras/os, a partir del lenguaje. También en este sentido Vigotsky (1995) pone en tensión la relación entre lo inter e intrapersonal en la construcción del conocimiento en lo que llamó doble formación: la reconstrucción cognitiva se da en el plano intrapersonal luego de haber sucedido en el plano social (interpersonal). Estas ideas nos brindan claves de lectura para interpretar lo observado en las clases de CMC; en diversas oportunidades, el accionar individual de algún/a estudiante generó movimientos en otros/as. Mientras los grupos estaban componiendo pudimos presenciar diálogos entre estudiantes referidos a contenidos abordados previamente en las clases de música que luego utilizaron en sus composiciones; vimos cómo los grupos pasaron de situaciones más cercanas al caos cuando estaban tocando covers (y los docentes haciendo esfuerzos para que los/as estudiantes se concentren en la tarea de cada uno/a) a un entendimiento grupal del orden y silencio necesario para componer, la importancia de ser escuchados, situación que fue favorecida por las actividades de CMC en pequeños grupos en donde se debían autorregular. A partir de lo enunciado hasta acá, entendemos que las actividades de CMC en la escuela habilitan el desarrollo de la identidad de aprendiz (Coll y Falsafi,

2010) de cada estudiante. Estos/as, durante dichas actividades, van construyendo significado y atribuyendo sentido a la experiencia gracias a la mediación de esa identidad funcional resultando en la construcción de un individuo que sea sujeto de procesos de aprendizaje. Por otro lado, dentro de lo que llamamos constructivismo, al igual que lo enunciamos para las Pedagogías Abiertas, el rol de la/el docente es fundamental ya que es el gran facilitador de interacciones entre los/as estudiantes y sus procesos creativos. Además, es quien propicia un andamiaje que permite que las/os estudiantes construyan los nuevos conocimientos. Tal como dijimos anteriormente, si bien los dos profesores tenían una impronta bien diferente, dicha diferencia se vio con mayor claridad en las clases que no fueron de CMC. A su vez, se advirtió cómo las actividades de CMC fueron favorables para que el docente se ubique en un rol que favoreció las interacciones entre estudiantes, potenciando que el andamiaje construido devenga en aprendizajes significativos.

En cuanto a los principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza que enuncian Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998) observamos en las clases de CMC que se dieron todos: se produjeron procesos internos que articulados con la interacción con otros/as resultó en un trabajo colaborativo (social), reconstruyendo saberes culturales previos que fueron el punto de partida para componer en grupo. A su vez, esto puso en juego el nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social de cada uno/a que mediante el trabajo grupal tensionó con el plano exterior, provocando que el componente afectivo cobrara importancia (que fue constatada en las entrevistas, en las cuales muchos/as de los/as estudiantes explicitaron la vergüenza que sintieron en las actividades, la tranquilidad que les dio poder atravesarla, la diversión en el trabajo grupal). Por último, la CMC invitó a los estudiantes a contextualizar su bagaje cultural, ponerlo en valor a través de sus aportes a lo compuesto.

Por último, pudimos observar varias características que tiene la CMC en la escuela. Por un lado, dichas actividades posibilitan la articulación/profundización de contenidos: por ejemplo, retoman *De música ligera* y le modifican la letra. Ya habían trabajado ciertas cuestiones y ahora componen basándose en dicha canción (Grupo 1). El formato taller permite que los/as estudiantes reconozcan contenidos/estructuras de trabajo y observamos que a veces son ellos/as mismos/as los/as que se dan cuenta y a partir de eso proponen, como sucedió en el Grupo 2 cuando un estudiante sugiere comenzar tocando el pulso y regulando los volúmenes de la

percusión, que “entren” las voces y la guitarra. Tomamos en cuenta dicha sugerencia y luego damos espacio a la conversación, en la cual los/as estudiantes manifiestan que la canción queda bien, pero uno de los estudiantes que tocan la percusión sugiere otro ritmo para el estribillo. Con el docente, sugerimos que lo muestre y lo practiquen con las/os demás percusionistas. Por otro lado, advertimos que las actividades de CMC en la escuela permiten estructurar la clase de maneras diversas: por ejemplo, la primera parte de la letra la realizó el grupo entero (con el docente coordinando) y la segunda parte en pequeños grupos (en los que el docente no tenía un rol tan activo). (Grupo 1). A su vez, dichas actividades favorecen la autonomía de las/os estudiantes pero apoyada en contenidos, con consigna abierta: por ejemplo, Rodrigo explica una manera de rimar que tiene la canción, le dedica un tiempo a eso y luego los estudiantes avanzan sobre esa consigna) (Grupo 1). Otro ejemplo: Quedan dos grupos de cuatro personas cada uno y reparten tarjetas que agarran al azar. Cada tarjeta tiene una palabra, al grupo 1 le quedó “contendor, espantar, reportero y comunista” y al grupo 2 “alcachofa, bola de fraile, máquina y quirófano”. A partir de esto, cada grupo piensa palabras que rimen “decorador, cantar, remisero y deportista” el primer grupo y “estrofa, baile, África y afano” el segundo. A partir de estas palabras, cada grupo compone una letra, y el docente explica que pueden rimar el 1er verso con el 3ero y el 2do con el 4to o el 1ero con el 2do y el 3ero con el 4to. (Grupo 1). Además, observamos que en el marco de las actividades de CMC el trabajo en pequeños grupos permite que el docente tome distancia y tenga tiempo para recorrer e intervenir: El mismo recorre los grupos: al “grupo 1” les dice “va bien, pero le falta orden”. En cuanto al “grupo 2”, las dos estudiantes aportan ideas, pero los dos estudiantes (ambos nuevos con respecto a mis observaciones anteriores) quedan aislados, los dos quietos, ocupando su espacio de manera más cerrada. Entiendo que, por lo dicho anteriormente, esto lleva a que el docente asuma un rol más activo en el grupo. Ante esta situación, una de sus estrategias es sugerirles el uso de la página “rimar.io” para encontrar rimas posibles de las palabras elegidas y anotadas en el pizarrón. Esto surge efecto en un primer momento, pero el hecho de tener la posibilidad de estar con el celular en la mano hace que los/as estudiantes de este grupo se relajen y se distraigan. “¿Por qué terminaron? ¡Les falta un verso!” el docente les habla a modo de incentivo para que terminen la actividad. (Grupo 1). Otra característica de las actividades mencionadas es que favorecen la articulación

con futuras clases: a partir del entusiasmo generado por la propia producción la misma se suele extender en el tiempo ya que siempre se pueden agregar elementos, cambiar otros, etc. Siempre noto que vuelve la “tarea” realizada como, por ejemplo, en el grupo 1 cuando el profesor propone como tarea pensar un título posible para la canción (y luego realizar una votación la clase siguiente). Además, destacamos que, si bien la experiencia previa del docente es importante, no es condición excluyente. Durante la experiencia del dispositivo con grupo 2, el docente manifestó su interés en lo sucedido durante la clase y en el recreo, el mismo me preguntó: “¿De dónde sacaste esas actividades? ¿De algún lado o son tuyas? Voy a probar alguna de estas cosas, se engancharon los pibes”. Es decir, el mismo docente que no tiene experiencia afirma que va a probar algún recurso, sin necesidad de estudiarlo previamente.

En cuanto a la disposición espacial en las actividades de CMC en la escuela, la misma tiene impacto en la producción: al principio los varones estaban activos y las mujeres más calladas, pero cuando éstas toman protagonismo, los varones se relajan y dejan de participar. Es decir, se da una dinámica de roles en el grupo que se invierte, dificultando la posibilidad de tensionar, dialogar, de la convivencia en el desacuerdo: cuando el grupo de varones hablan, las mujeres callan y viceversa. Trae cuestiones de convivencia cuando la grupalidad por completo participa. Abre puertas para trabajar cuestiones transversales al nivel. (Grupo 2). En el Grupo 1 parecido, entonces al ingresar al aula, y dividirse en grupos el docente indica “que sea mixto y diferente al del otro día”. Por último, destacamos como relevante para las actividades de CMC en la escuela la flexibilidad/apertura en cuanto a lo planificado: por ejemplo, en el Grupo 2 una estudiante cambió la letra y eso no era lo planificado, entonces conversamos con el docente y decidimos preguntarle al grupo qué opinaba sobre la letra y que sean las/os propias/os estudiantes los que decidieran si incorporaban la letra que compuso su compañera¹⁹. Probamos cómo quedaba cantando solamente el estribillo y luego la canción entera. El grupo recibió bien la propuesta y decidimos que la canción quede con esa estructura.

¹⁹ Luego, en la entrevista, M. me dijo que no la compuso sola, sino con otras/os compañeras/os del curso. Acá hay un ejemplo de lo reiterado, esta nota al pie está más arriba. Sacala, no queda bien que se repita tal cual partes del texto.

4.2 Articulaciones entre la CMC y la inclusión educativa.

Los vínculos que existen entre las actividades de CMC en el aula y la inclusión educativa en escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares pueden ser abordadas desde diferentes parámetros. Lejos estamos de postular una relación lineal, donde podamos pensar la inclusión educativa de forma monocausal. Es por ello que la postura que sostenemos se inclina a pensar la inclusión en términos de distintos factores contribuyendo a un anclaje significativo de los estudiantes en términos de aprendizaje, que les haga sentido, así como permitan desplegarse experiencias que contribuyan a generar un sentimiento de pertenencia. En este sentido, entendemos que es importante mencionar dos conceptos que son cruciales para el presente trabajo y que, a su vez, se entrelazan: el involucramiento de las/os estudiantes que la promueve la CMC en la escuela y la movilización interna que se da en los/as mismos/as a partir de colocar al aprendizaje musical como objeto de deseo en dichas actividades.

En el primer sentido, Dabenigno, Larripa y Austral (2012) plantean que el involucramiento por parte de las/os estudiantes se da con más fuerza cuando las actividades propuestas por las/os docentes las/os desafían y permiten un vínculo significativo con el conocimiento. Esto deriva según las autoras, en el planteo del involucramiento escolar como antídoto para el abandono escolar. Si bien en la presente tesis no trabajamos la inclusión en tensión con el abandono escolar, entendemos que lo planteado por las autoras con respecto al involucramiento favorece una permanencia significativa, una inclusión educativa real. A partir de las actividades de CMC se pudo observar que las mismas contribuyen a modelar una experiencia escolar que genera involucramiento tanto en la actividad en sí como entre clase y clase. El principal ejemplo a citar ya fue narrado en el Capítulo 3: las/os estudiantes del Grupo 2 se juntaron fuera del horario de clase a terminar la composición que empezamos en la escuela, por más que lo acordado había sido terminarla en la clase siguiente. Durante las clases, consideramos que los/as estudiantes se sintieron interpelados por las actividades de CMC debido a la alta participación de todos/as en las mismas, durante las que se percibió un clima de entusiasmo constatado también en las entrevistas. Esto está en estrecha vinculación a la movilización interna que emerge a partir de la experiencia de la CMC y su relación con el aprendizaje musical como objeto de deseo. Según

Recalcati (2014), el desplazamiento del aprendizaje como objeto de saber hacia un objeto de deseo pone a los/as estudiantes en movimiento. Si este desplazamiento se construye mediante una “retirada progresiva” del docente, ese objeto de deseo —que en nuestro caso es el aprendizaje de la música a través de la CMC— puede funcionar como base sobre la cual se produce un involucramiento en los/as estudiantes. El mismo se da en un marco en el cual se comparte la actividad con otros/as, habitando el misterio de la indagación sobre nuevas experiencias. En suma, el disfrute que resulta del involucramiento, la experiencia compartida y la consideración de los intereses de las/os estudiantes en las actividades de CMC, enmarcado en un modelo pedagógico abierto, resulta en una relación con el saber significativa (Charlot, 2008). En los relatos de los/as estudiantes, lo dicho hasta aquí se ve fuertemente ligado a la experiencia de la CMC en el aula, ya que las/os estudiantes mencionan que inventar una canción “estuvo muy divertido” (M. y K, 1er año) , “yo en mi casa me parece que no me atrevería” a inventar una canción porque “en la clase de música me siento más confiada para tirar ideas” dice M. Ambas concuerdan en que les gustó componer, “lo bueno es que podés tener libertad y tirar tus ideas y ponerse de acuerdo con el grupo. Y también fue divertido ver las palabras que se iban formando y la letra que se iba dando” nos cuenta M. Por otro lado, K. nos dice “en grupo hacemos piedra, papel o tijera para ver quién da la primera palabra y ponele que gana M., ella dice una primera palabra y nosotros intentamos agregarle más cosas a lo que dijo”. “Es divertido intentar meterte ahí y tirar un par de cosas y ayudar” agrega K. Cuando les pregunto si tuvieron sensaciones en las clases de música que no tuvieron en otras materias, “comodidad, reírse, como una libertad, diversión” concuerdan K. y M. Por otro lado, B. y J. (1er año) manifiestan que les gustó la actividad de componer, luego tocar y cantar su versión. A partir de esa actividad, J. manifiesta que le dieron ganas de componer en su casa, aunque aclara que no letras, sino música. Luego, M. y P. (1er año) afirman que la CMC “tipo está bueno porque contás cosas y las incluís para que suenen, para rimar y eso. Fue divertido” dice M. Las dos estudiantes manifiestan que “tiramos ideas y quedaron”, dando cuenta su aporte a la actividad de CMC desarrollada en clase. “Si, yo aprendí a compartir la música y eso, hacer las cosas en equipo”, afirma P. Durante las entrevistas de las/os estudiantes de 2do año, C. asevera que la CMC, “nunca lo había hecho, pero está fino”, dando a entender que le gustó mucho. Sintió que participó de la actividad y que sugirió

“alguna idea”. La estudiante M. comparte sus sensaciones y comenta que en las clases de música “aprendí lo importante que es el trabajo en equipo, lo importante que es que cada uno pueda meter su idea, cuando practicamos con algún instrumento, para alguna canción, lo importante que también es dar nuestras ideas”. Por otro lado, en cuanto a lo que los/as estudiantes expresaron sobre la experiencia de participar en actividades de CMC en la escuela destacamos diversas opiniones: “la propuesta me pareció bárbara, me sentí bien porque podía dar mi opinión, me gustó mucho y la disfruté mucho. Esa actividad me salió fácil”. Cuando le pregunto si le dieron ganas de seguir componiendo me responde que sí, “tal vez escriba mis propias canciones o se las muestro a mis papás, comparto mis ideas con ellos”. Sobre si siente que aprendió algo con la CMC, responde “por ahí dar nuestras propias ideas para hacer algún ritmo o alguna parte de alguna canción o una pequeña mejora”. Al consultarle sobre las propuestas de letra que trajo a la 2da clase de CMC, me comparte que “empecé yo sola y después empezamos con un par de amigos a probar diferentes formas de poder componer el ritmo. Y salió eso”. Le pregunto de dónde son esos amigos, me dice que “del curso, nos juntamos fuera del horario de la escuela. Por ahí la practicaba yo sola y les preguntaba qué les parecía”. A partir de lo dicho hasta aquí, entendemos que durante las actividades de CMC se percibe entusiasmo por parte de los/as estudiantes por aprender los contenidos que cada una de ellas fue “atravesando”. De esta manera se consigue lo propuesto por Litwin (2008): a través de actividades creativas y desafiantes, lograr hacer atractiva la enseñanza de los contenidos centrales. Son los/as propios/as estudiantes los/as que manifestaron este entusiasmo tanto en las entrevistas como en las clases, generando conexiones que fueron no sólo en sintonía con lo planteado por los docentes, sino que propusieron nuevos desafíos (a veces tomados por los docentes y otras no). A partir de esto, se puede considerar que las actividades de CMC interpelaron a los/as jóvenes: al fomentar la composición por fuera de la escuela también se logra que la experiencia de componer sea valorada por ellos/as. En este sentido, este tipo de experiencias escolares pone en tensión la idea que la escuela va perdiendo su capacidad de interpelación y así su centralidad como experiencia en la vida de los/as jóvenes (Saraví, 2009). Entendemos que esto da cuenta de una de las características principales de nuestra caracterización de la CMC: alejados de la ideología de don (Bourdieu y Passeron, 2009, e.o. 1964), cualquier estudiante puede crear música. Esto resulta en el corrimiento de la

composición musical como privilegio cultural: la formación musical entendida desde la producción de música por parte de los individuos y colectivos deja de quedar inscripta en el ámbito privado a la que solo puede acceder una élite cultural y económica que impulsa el estudio de la música, para ser una herramienta que se aprende en la escuela.

Por otro lado, entendemos que otro de los puntos que articulan a las actividades de CMC con la inclusión educativa se da a partir de la idea de culturas juveniles populares. En dichas actividades se da la posibilidad de que los/as estudiantes compongan letras para canciones propias. En ambos grupos podemos ver que a la hora de trabajar con la composición de las letras afloran tanto palabras específicas de la cultura juvenil (en el contexto) como ideas que son propias de dicha cultura. En cuanto a las ideas que las/os estudiantes proponen podemos hacer una diferencia entre las creaciones con letra en ambos grupos: en el Grupo 1 la letra fueron armando sin pensar previamente un tema a abordar mientras que en el Grupo 2 partieron de la consigna sobre la elección de la temática de la canción (las temáticas, que resultaron de un sorteo entre las ideas propuestas por los/as estudiantes, tal como mencionamos en el capítulo 3, fueron el desamor y lo que más les gusta/deseos.). En el Grupo 1, si bien no existía un acuerdo previo sobre la temática a abordar, podemos notar que la letra creada está atravesada por la manifestación de cierto desgano de estar en la escuela, por ejemplo:

1) Que no vengan los profes
Queremos hora libre
Ya estamos cansados
Seguir despiertos es imposible

2) Almorcé y tengo sueño
Falta poco para el finde

3) Cuesta arrancar

4) Que toque el recreo
El timbre de salida
Me quiero ir a casa

5) Hoy me levanté

Sin ganas de estudiar
Por suerte hoy es jueves
Y venimos a cantar

En general, se puede apreciar cierta resistencia a estar en la escuela y ganas de irse de la misma. Aun así, valoramos positivamente que en esta creación las/os estudiantes, al tener libertad para expresar lo que quieran, eligen colectivamente ideas que manifiestan tensión con el habitar la escuela. Nos llamó la atención que durante la actividad en la cual crearon esta letra se percibía un clima de disfrute y alegría, que se ve consolidado en los últimos dos versos del Ejemplo 5 (por suerte hoy es jueves, y venimos a cantar). De esta manera, se da una tensión/separación entre la escuela en sí y la clase de música, ya que utilizan ese espacio para manifestar cierto desgano, pero se los observa —y lo corroboramos en las entrevistas— divertidos/as y a gusto durante las actividades de CMC.

Ambos grupos mencionaron en las letras la importancia de juntarse con amigos/as:

Grupo 1:

Acá con los amigos
Nos volvemos a encontrar
Después de las vacaciones
Cuesta arrancar

Grupo 2:

Me junto con mis amigos
Pintó un fulbito
Jugando y jugando
Me olvido lo que me hiciste
En este juego perdiste

Durante el proceso de observación de clases (sobre todo las que no eran de CMC), un factor que entendemos tensó a la idea de culturas juveniles estuvo relacionado a los covers trabajados. Tanto Rodrigo como Santiago eligieron las canciones a abordar: *Cactus*, por un lado, y *Jijiji*; por el otro. Estas canciones son representativas del movimiento del Rock Nacional (salvo la de los Beatles), que tuvo su apogeo en

los '80 y '90. De esta manera, los docentes eligieron canciones con relación a su propia cultura juvenil, alejada de la actual. Tal como mencionamos en el Capítulo 2, Feixa (1998) propone un vínculo entre los/as jóvenes y la música entendiendo que tanto la apreciación como la producción musical son elementos centrales para la mayoría de los estilos juveniles. En primer lugar, los/as jóvenes encuentran una representación muy cercana con artistas de los movimientos jóvenes (en nuestro país, actualmente en el Trap, Rap y Reggaetón). En segundo lugar, Feixa advierte que los/as jóvenes hacen un uso selectivo y creativo de la música también participando de la creación de música. En relación con este segundo punto, a lo largo del presente trabajo encontramos una conexión profunda entre la cultura juvenil y la posibilidad de componer música. Pero con relación al primero, al basarse completamente en covers de canciones alejadas de la cultura juvenil actual, sentimos que ninguno de los docentes logró articular la representación que los/as estudiantes tienen con los movimientos musicales actuales. Por un lado, se observa la distancia generacional, la cual puede llevar implícita un juicio negativo en torno a las nuevas producciones musicales. Por otro lado, se podría pensar que esa selección musical que realizan los docentes se basa en una mirada acerca del canon cultural que es valioso legar, y allí entran aquellas producciones musicales que signaron su juventud. Entonces, suponemos que, si los docentes hubiesen articulado por momentos las actividades con movimientos musicales actuales, aunque sea con alguna canción, se hubiera profundizado el vínculo de la cultura juvenil con la escuela. Este acercamiento, hubiera sido una posibilidad de que las experiencias escolares contribuyan a la creación de la juventud como construcción social (Tenti Fanfani, 2000) tomando como base lo que ya traen desde su identidad juvenil. Con esto no queremos decir que solamente hay que enseñar desde movimientos actuales y representativos de la cultura juvenil, ya que entendemos que la escuela es también un espacio para ampliar el mundo cultural-musical de los/as jóvenes, acercando a su generación obras quizás alejadas de la cultura juvenil y del universo cultural familiar, pero sí que abre otras posibilidades. Lo enunciado hasta aquí con relación a las actividades de CMC da cuenta de la importancia que tienen los aportes creativos de las/os jóvenes a las experiencias escolares. Es desde dichos aportes y experiencias que la cultura juvenil puede establecer lazos más fuertes con la escuela, dando lugar a que las/os jóvenes contribuyan con sus propias historias individuales y colectivas a la construcción de

las culturas escolares (Rockwell, 2000), y que las producciones musicales actuales entren en diálogo y habiliten producciones que contemplen la inclusión de diferentes legados. Entendemos que esto podría ser fomentado a partir de actividades que articulen estilos, géneros y tradiciones culturales de diferentes épocas que recuperen tanto lo actual como lo más histórico. Insistimos en aclarar que estas últimas opciones (lo actual, lo histórico) no son excluyentes entre sí, sino que se potencian mutuamente.

Otro aspecto importante para considerar es el formato escolar, que a veces limita y/o interrumpe situaciones de aprendizaje durante las actividades de CMC debido a la organización pautada de tiempos y espacios. Un ejemplo de esto se dio en la primera clase que observé en el Grupo 1: en el momento que suena el timbre, al cumplirse el horario de clases, los/as estudiantes siguieron tocando libremente unos minutos, pero tuvieron que dar por finalizada la improvisación por haber terminado la hora de clase. Esta situación, por un lado, nos da la pauta de que tocar les entusiasma y, por el otro, que no necesitan indicaciones (al menos no siempre) puntuales para tocar o crear con los instrumentos. A su vez esto pone en evidencia la tensión que se genera entre dejar que los/as estudiantes tengan tiempo de clase para improvisar libremente y la organización escolar que en este caso condicionó lo que estaba sucediendo. En este caso puntual, la organización horaria de la escuela implica cierta rigidez en los tiempos y por más que los/as estudiantes estén entusiasmados/as en seguir tocando, no pueden hacerlo. Otro ejemplo de límite que observamos dentro del formato escolar en las actividades de CMC es la tensión que existe entre la planificación del docente y los hechos que irrumpen en la clase durante dichas actividades. Muchas veces advertimos hechos que podrían ser tomados por los/as docentes y utilizados como disparadores, como potenciadores de los aprendizajes de las/os estudiantes. En varias oportunidades distintos estudiantes se pusieron a improvisar con los instrumentos de manera individual y en algunos casos, a partir de esto, otros/as se sumaron a la improvisación. Indistintamente en ambos grupos —aunque entendemos que Rodrigo es un docente con más apertura a las situaciones que irrumpen que Santiago— dichas pulsiones de los/as estudiantes fueron coartadas por el docente la mayoría de las veces. Una excepción a lo mencionado ocurrió en el Grupo 1 cuando Rodrigo habilitó el espacio para que suceda lo que los/as estudiantes propusieron, pero una vez finalizado su objetivo de clase (teórico y práctico). Pensando la situación a partir de la categoría

enmarcación propuesta por Bernstein (1985), durante la misma emerge una enmarcación que podemos considerar fuerte: el docente establece un límite entre lo que puede ser transmitido y lo que no. Las pulsiones propuestas por los/as estudiantes que se salían de lo planificado podrían haber sido tomadas, desde el enfoque de las pedagogías musicales abiertas, como disparadores para abordar otros contenidos. Para que eso ocurra, la enmarcación debería haber sido un poco más débil, corriendo así el límite entre lo que se puede transmitir y lo que no. Consideramos que el enmarcamiento tensiona la experiencia educativa y que es una variable a considerar por los/as docentes si se trabaja con CMC. Esto se debe a que en las actividades de composición se potencian los emergentes que, desde una enmarcación que permita que dichos emergentes tengan espacio, la resultante puede ser más rica que el camino previamente trazado por el docente en su planificación. Entendemos la riqueza en el marco de los aprendizajes significativos, ya que si desde los/as estudiantes surgen emergentes en las actividades se pueden dar con mayor naturalidad la integración de nuevos contenidos a los ya abordados. Una situación que nos llamó la atención en cuanto a la dinámica de las clases (y que se salió del formato tradicional observado en las demás oportunidades) sucedió durante una actividad que el Grupo 1 realizó en el patio interno de la escuela. Mientras los/as estudiantes parados/as y ubicados/as en ronda crean una historia palabra por palabra, la misma es interrumpida por estudiantes de un curso que pasan por el patio ya que están en “hora libre”. El profesor los/as invita a participar, pero los/as estudiantes responden que no. Sin embargo, estos/as permanecen a un costado observando la actividad. Se da un ambiente de juego y concentración, a pesar del constante sonido a sillas, bancos y que entra y sale gente de las aulas que dan al patio interno. A partir de esa creación colectiva de una historia, el docente propone sumarle a la actividad un patrón rítmico con el que los/as estudiantes intercalaban la creación de frases²⁰. Luego, finalizada esa actividad, las/os estudiantes juegan a “numerarse sin pisarse”. En ambas actividades, por momentos todos/as se ríen mientras los/as estudiantes que tienen “hora libre” los/as miran. Esta dinámica llamó la atención y tuvo centralidad en la escena escolar, ya que no solamente captó la mirada de los/as estudiantes nombrados, sino también de auxiliares y personas que pasaban por el patio. Entendemos que la dinámica

²⁰ Todos/as tocaban el ritmo, luego uno/a rapeaba una frase. Luego otra vez todos/as tocaban el ritmo y la/el siguiente en la ronda rapeaba otra frase. Así continuaba sucesivamente.

propuesta por Rodrigo suscitó el interés de todos/as tanto por la forma como por el contenido. Por un lado, nunca vimos que ningún grupo realice actividades en el patio durante el período de observación de clases, por lo que entendemos que ver a un curso haciendo una actividad en el patio llamó la atención y este cambio en la organización espacial de la clase captó la mirada de todos/as los que pasaron. Esto nos invita a pensar que el docente durante las actividades de CMC, puede habilitar actividades en las que se salga de la matriz individual cerrada del aula (fuera de la vista de los pares), y los/as estudiantes se expongan a la mirada y al juicio de colegas. Por otro lado, observamos cómo la actividad en sí logró generar interés por su contenido, ya que algunos/as de los/as estudiantes que tenían “hora libre” permanecieron observando, en silencio y visiblemente atraídos por lo que estaba sucediendo. Esta permanencia en la observación por parte de estudiantes que no estaban participando de la actividad, sumado al ambiente ya nombrado (de concentración, juego, creación y diversión) generado por Rodrigo y los/as estudiantes del Grupo 1 nos invita a reflexionar acerca de la inclusión educativa. En primer lugar, podemos pensar que los/as estudiantes del Grupo 1 no sólo no se estaban aburriendo mientras participaban de la actividad, sino que, por el contrario, estaban entusiasmados/as. Entendemos que el ambiente generado desde un formato dinámico contribuye a la inclusión educativa de estos/as jóvenes ya que desde el mismo se genera un clima de trabajo en común, donde el profesor logra romper con el dualismo docente-estudiantes y juega con ellos/as y, a su vez, esto es parte de una construcción de la clase del día. Es decir: a partir del clima generado afuera, éste se traslada cuando ingresan otra vez al aula. Por otro lado, el hecho de haber comenzado una creación colectiva de una historia en tiempo real (es decir, creaban en el momento, sin ensayo previo), que luego fue ampliada e intercalada con un patrón rítmico, generó un hilo conductor creativo con lo que sucedió luego dentro del aula: otra vez los/as estudiantes trabajarían sobre la creación musical a partir de palabras, pero esta vez el docente reparte tarjetas con cuatro palabras a 3 pequeños grupos y ese fue el disparador para crear una melodía con letra. En síntesis, observamos continuidad entre las dos partes de la clase en dos sentidos: a nivel anímico (del grupo en general) y a nivel de contenidos.

En resumen, la CMC como práctica escolar tiene características particulares que impactan en la experiencia escolar de los sujetos que participan de ella. En ese sentido, consideramos relevante la tendencia que las mismas tuvieron a promover

vínculos flexibles en el intercambio entre docentes y estudiantes; valorización pedagógica de lo cotidiano, lo emergente y la cultura juvenil; la búsqueda de la expresión artística por parte de los/as estudiantes; la ductilidad en el acompañamiento docente (flexibilidad/apertura en cuanto a lo planificado, adaptación a variedad de disposiciones espaciales y agrupamientos de estudiantes, balance entre intervención y dar espacio/tiempo para el trabajo autónomo de las/os estudiantes); la construcción social del conocimiento musical en este tipo de actividades; y la articulación/profundización de contenidos por parte de las/os estudiantes, desde una autonomía relativa. Por otro lado, consideramos que los vínculos que existen entre las actividades de CMC en el aula y la inclusión educativa son complejos y no pueden ser abordados de manera reduccionista ni lineal. Sin embargo, en el trabajo de campo realizado pudimos observar que las actividades de CMC en ambos grupos generó una experiencia educativa que habilitó una relación con el saber significativa a través de la participación activa de la gran mayoría de las/os estudiantes. En dicha participación, las/os estudiantes se vieron interpelados a aportar desde su experiencia previa a composiciones musicales generando una resultante colectiva desde lo que posibilitó el desarrollo de la identidad de aprendiz de las/os estudiantes poniéndose en juego (y conviviendo) distintas formas de aprender. Además, la movilización interna que provocaron las diferentes consignas propuestas por los docentes y todo lo anteriormente dicho resultó en un fuerte involucramiento por parte de las/os estudiantes en las actividades de CMC, en las que se logró que la experiencia de componer sea valorada por ellos/as. En relación con esto último, la posibilidad de que los/as estudiantes compongan letras para canciones propias permitió la integración de su cultura juvenil. Este proceso no excluyó que las actividades de CMC promuevan espacios para ampliar el mundo cultural-musical de los/as jóvenes, acercando a su generación obras quizás alejadas de la cultura juvenil. En cuanto al formato escolar, a veces limitó situaciones de aprendizaje durante las actividades de CMC. Observamos esto en la rigidez de la organización horaria de la escuela; la tensión que existe entre la planificación del docente y los hechos que irrumpen en la clase durante dichas actividades. Por último, el rol docente fue un factor clave para alinearse o no con dicho formato escolar: a veces desde la enmarcación fuerte se tensiona la experiencia educativa, pero otras desde una mayor flexibilidad se propiciaron momentos por fuera de lo esperado que fueron significativos para las/os estudiantes.

CAPÍTULO 5: VÍNCULOS Y EXPERIENCIAS EN LAS ACTIVIDADES DE CMC EN LA ESCUELA

En el presente capítulo se analizan las experiencias de los/as estudiantes y docentes en las actividades de CMC en la escuela las cuales serán presentadas en dos apartados, cada uno orientado por diferentes preguntas. El primero de ellos, relacionado a las experiencias en cuanto a los saberes, pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué saberes y aprendizajes promueve la composición musical colectiva en los/as estudiantes y docentes de escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares del conurbano norte bonaerense? El segundo apartado, vinculado a las experiencias enmarcadas en la dimensión relacional, está pensado a partir de la siguiente pregunta: ¿qué características tienen las experiencias de los sujetos que participan en actividades de composición musical colectiva en la escuela?

5.1. CMC, saberes y aprendizajes.

Nos interesa abordar la dimensión pedagógica de la CMC en escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares del conurbano norte bonaerense, a partir del análisis de los saberes y aprendizajes que esta promueve en los sujetos que participaron de estas clases. A su vez, entendemos que dichos saberes y aprendizajes están en estrecha relación con las características de las actividades de CMC en la escuela planteadas en el apartado 4.1 del presente trabajo. Características como el favorecimiento de la autonomía, un rol docente más flexible a la hora de trabajar en pequeños grupos, las consignas abiertas, el formato taller, una disposición espacial dinámica fueron el terreno sobre el cual los/as estudiantes construyeron saberes y aprendizajes de manera particular.

Para analizar la dimensión pedagógica de las actividades de CMC en la escuela, retomaremos el material de las entrevistas el cual será puesto en diálogo con lo observado en las clases. Consideramos de suma importancia escuchar las voces de las/os estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje, ya que partimos de un enfoque que los/as considera sujetos que agencian en los mismos. Es desde este rol activo que entendemos que es importante analizar qué sienten ellos/as que

aprendieron en las actividades de CMC, sin desestimar por esto la visión de los/as adultos/as profesionales (docente e investigador) que participaron de las actividades.

Uno de los denominadores comunes de las entrevistas realizadas a los/as estudiantes es que a la hora de elegir las palabras que reflejan mejor su experiencia durante las clases de CMC fue “vergüenza”. Es interesante observar el lugar en que colocan a la misma, como un momento que pudieron atravesar:

“Estuvo muy divertido, aunque también a algunos, yo también me incluyo, les cuesta cantar. Cantar es como lo que más vergüenza nos da a todos, pero después nos desatamos y hasta no importa como salga” (M., estudiante del Grupo 1).

Se puede observar cómo se le da importancia al colectivo para atravesar la vergüenza, ya que la estudiante utiliza el plural para describir la experiencia.

“Nervios por intentar meter algo. Si todos ya pusieron algo y yo no. Esos nervios son algo bueno, es divertido intentar meterte ahí y tirar un par de cosas y ayudar. Nos da tranquilidad” (M. y K, estudiantes del Grupo 1).

En ese sentido, Scheff considera a la vergüenza y al orgullo como emociones sociales por antonomasia ya que “ambas señalan al individuo el estado del vínculo social” (Bericat Alastuey, 2000: 167). Según el autor, la vergüenza se siente cuando un vínculo está inseguro, lo que deriva en la sensación de rechazo o cuando a partir de la perspectiva de otro/a, la propia imagen pierde valor. Entonces, al surgir la vergüenza como amenaza en los vínculos sociales, cobra a nuestro entender más valor la resolución colectiva que emerge en las actividades de CMC, mutando esa amenaza en confianza en el grupo y posibilidad de expresión. También consideramos que en estos casos sucede un movimiento en la construcción de la LI (identidad de sujeto de proceso de aprendizaje) individual de algunos/as estudiantes a partir de ver y aprender cómo otros/as expresan sus emociones.

Otro de los aprendizajes relevantes nombrado por varios/as estudiantes tiene que ver con el trabajo en equipo, el sentido de comunidad. En esta línea y articulando con la anteriormente nombrada “situación de vergüenza”, observamos en una clase del Grupo 1 que varios/as estudiantes manifestaron vergüenza de compartir la producción creada de un “abecedario”²¹ individual. El objetivo de compartir era en

²¹ Luego de escuchar la canción *Abcdefg* de Rosalía cada estudiante realizó su propio abecedario con palabras que lo/la represente.

pos de la creación colectiva de un “abecedario” a partir de los “abecedarios” individuales. Cuando dichos/as estudiantes expresaron que les daba vergüenza compartir, otros/as compañeros/as ayudaron y compartieron las producciones de los/as mismos/as luego de entablar diálogos entre ellos/as (“dale, vos dámelo y yo lo leo”). Se observa —a veces en los gestos del rostro y otras con palabras explícitas— el agradecimiento de los compañeros que sentían vergüenza hacia los/as que compartieron sus producciones. Este punto es importante porque entendemos que lo narrado es una forma que adquiere la generación del sentido de comunidad, en la cual los pares se ayudan entre sí. Esto resulta, tal como varios/as manifestaron en las entrevistas, un proceso para “superar” la vergüenza. En ese sentido, y retomando la idea anterior sobre el estado del vínculo, que sean otros/as los/as que le den a entender que lo que está bien es algo valorado, les están dando la aceptación de la cual no tenían certeza en el momento de sentir vergüenza. Además, entendemos que este ejemplo también nos muestra que la comunidad (como proceso de relaciones) puede estar en relación con el placer. Es decir, en el hecho de compartir y que en el proceso surjan trabas para lograrlo en algunos integrantes del grupo, genera la aparición de otros miembros para colaborar con el objetivo colectivo, lo que resulta en relaciones que movilizan emociones internas en los/as participantes: lo observado en las expresiones y lo narrado por los mismos se sintetiza en alegría, liberación y placer.

La valoración del trabajo en equipo por parte de los/as estudiantes, se expresó en las entrevistas con las siguientes frases:

“En las actividades de composición yo aprendí a compartir la música y eso, hacer las cosas en equipo” (M. estudiante del Grupo 1). P. asiente.

“Aprendí lo importante que es el trabajo en equipo, lo importante que es que cada uno pueda meter su idea. Por ahí dar nuestras propias ideas para hacer algún ritmo o alguna parte de alguna canción o una pequeña mejora” (M. estudiante del Grupo 2).

Por otro lado, al observar las clases en ambos grupos percibimos que se dieron aprendizajes específicos en cuanto a lo musical que estuvieron en estrecha relación a lo planteado por cada docente. Por ejemplo, en el Grupo 2 Santiago le dio mucha

importancia al registro del volumen emitido por cada estudiante cuando tocaban un instrumento en relación con el generado por los demás. Esto es muy importante a la hora de tocar en grupo ya que cada individuo aporta a un sonar colectivo y en las clases de música en el nivel secundario es común observar cómo algunos/as estudiantes tocan muy fuerte, avasallando al sonido de otro/as. En particular, en una de las actividades de CMC en la que el grupo estaba componiendo una base rítmica para su canción, surgieron tensiones a nivel volumen que mientras tocaron covers²² no eran tan frecuentes. Entendemos que esto se debe a que, al estar creando, la atención está puesta en ese hecho y se “descuidan” otros aspectos, en este caso el ensamble y los volúmenes. En ese sentido, cobró vital importancia la intervención del filtro activo (Davini, 2008) como organizador del aprendizaje. Desde la tensión producida entre contenidos ya trabajados y la creación colectiva, los/as estudiantes tomaron en cuenta las experiencias previas para que emerja una construcción a partir de la reelaboración. Desde esta tensión, los procesos internos de los/as estudiantes generaron movimientos en el colectivo. Fue interesante observar cómo, desde los procesos y participación de sus integrantes, el grupo se “autorreguló”: al componer la base rítmica el aprendizaje del ensamble y los volúmenes fueron profundizados ya que en la experiencia de crear²³, por primera vez los/as estudiantes no estuvieron mediados por el docente y lograron regular los volúmenes para generar una situación sonora en la que todos/as podían ser escuchados. Esta situación nos permite a su vez articular la idea de LI: la identidad funcional de los/as estudiantes como sujetos que están aprendiendo a aprender para otorgar sentido y construir significado en la experiencia de CMC, dando lugar a un aprendizaje situado y dinámico. A su vez, es importante observar cómo la LI individual funcionó como base para la construcción de otras identidades. Esto se pudo ver durante las actividades ya que lo percibido en principio por un estudiante (en este caso puntual en cuanto a los volúmenes) abrió la posibilidad de que luego fueran otros/as los/as que estuvieron atentos, mientras estaban creando, a producir esa conexión con lo ya trabajado. A partir de este ejemplo, destacamos que en las actividades de la CMC se da un ambiente propicio para integrar lo aprendido sin la necesidad de la

²² En música, un cover es una nueva interpretación o versión de una canción ya existente, generalmente adaptada al estilo de las personas que la ejecutan.

²³ En este caso, los/as estudiantes iban “probando” a ver qué base quedaba bien para su canción.

intervención del docente. Los/as estudiantes pudieron darse cuenta qué contenidos previamente abordados son importantes a la hora de tocar en grupo.

Otro aspecto relevante en cuanto al aprendizaje de aspectos musicales en las actividades de CMC es el hecho de que si los estudiantes “inventan” lo que tienen que tocar en los instrumentos (o lo que tienen que cantar) no lo tienen que aprender (de una forma ya pautada, a diferencia de cuando es el docente el que propone qué tiene que tocar cada estudiante). Si bien entendemos que es muy importante a la hora de aprender a tocar un instrumento (o cantar), que el/la docente proponga arreglos que representen desafíos para los/as estudiantes —para lo cual el/la estudiante deba ensayar, incluso en su casa— quizás esto no es tan funcional para pensar una clase de música en el nivel secundario a las que asisten jóvenes de clases populares ya que es muy probable que no cuenten con instrumentos para practicar en su hogar. Como ejemplo, durante una clase del Grupo 2 mientras los/as estudiantes tocan *Jijiji*, Santiago nota que el ensayo no resulta como esperaba. Entonces, él mismo me pregunta ante todos/as si tengo ideas sobre por qué el ensamble no está funcionando: expreso que quizás es difícil que cada uno/a se aprenda su parte en tan corto tiempo, con clases espaciadas una vez por semana y además esperar que el ensamble funcione rápidamente. Existe una dificultad material ya que los/as estudiantes no cuentan con instrumentos en sus casas para practicar su parte y es en la clase de música en donde esto sucede, lo que genera que la actividad cobre un tiempo prolongado para esto. Otra sería la situación si los/as estudiantes tuvieran acceso a los instrumentos en la semana —ya sea en sus casas o en la misma escuela—, o bien si los/as estudiantes estudiaran “instrumento” de forma particular, como suele suceder en comunidades de mayor poder adquisitivo. A partir de lo dicho entendemos que la CMC, en las dinámicas áulicas grupales en los contextos estudiados, puede favorecer a la que la falta de instrumento para practicar entre clase y clase no sea un problema, ya que al crear cada estudiante lo que toca no resulta difícil que lo aprenda. Así el abordaje de los contenidos planteados por el docente sea vuelve más simple, a fin de lograr los objetivos pautados: por ejemplo, si el objetivo principal de una actividad es aprender a tocar con otros/as, que se dedique la mayor cantidad de tiempo a que los/as estudiantes aprendan arreglos “muy difíciles” propuestos por el/la docente, resulta en que se desvíe sobremanera el objetivo propuesto. En cambio, si luego de una actividad de CMC (como lo fue la creación de la base rítmica de la canción en el

Grupo 2) se aborda una actividad de ensamble, resulta más propicio para trabajar en pos de un aprendizaje significativo con relación a los objetivos planteados.

En ese sentido, un contenido abordado en las clases previas y que entró en juego con protagonismo dentro de las actividades de CMC fue la forma musical. En ambos grupos, los docentes trabajaron dicho contenido desde una clase de corte expositiva, que luego derivó en ejemplos musicales. Además, en el Grupo 2 dicho contenido fue parte importante de la evaluación que presenciamos. La forma musical tuvo que ser puesta en práctica por los/as estudiantes a la hora de componer, siendo ellos/as mismos/as los/as que proponían incorporar una parte nueva cuando comenzaron componiendo una estrofa. Por ejemplo, en el Grupo 2, en donde la primera clase que presenciamos estuvo atravesada por la enseñanza de la forma musical y ante la pregunta de “¿qué es el estribillo?” los/as estudiantes quedaron bastante tiempo en silencio y no pudieron construir la respuesta, luego fueron los/as mismos/as los/as que en la primera clase de CMC advirtieron que sería bueno componer el estribillo (una vez que ya habían creado la primera y la segunda estrofa). Es más, como ya mencionamos, el mismo fue compuesto por los/as propios/as estudiantes entre clase y clase. Otro contenido que entendemos fue profundizado es la escucha atenta, ya que se observó dentro de las actividades de CMC cómo la construcción grupal posibilita la participación mediante aportes a la letra, melodía o ritmo que luego permanecerán en la composición. Esto motivó a los/as estudiantes, los cuales generaron ambientes propicios para la escucha atenta en ambos grupos, tanto en las actividades de todo el curso como en las de pequeños grupos. Esa atención generada por estar involucrados/as en la actividad se vio cristalizada en las entrevistas, en las que la mayoría de los/as estudiantes recalcó la importancia de poder participar activamente con las siguientes frases: “meter algo”, “tirar un par de cosas”, “tirando ideas”, “agregarle más cosas”, “contás cosas y las incluí para que suenen”, “tiramos ideas y quedaron”, “alguna idea” y “podía dar mi opinión”. En síntesis, la CMC en la escuela propició actividades en las que la cooperación, a través de procesos de negociación y coherencia, permitieron una articulación entre lo sabido y lo inventado (Becker, 2011).

Por otro lado, es interesante observar la articulación de las actividades de CMC con el diseño curricular. Según este, uno de los contenidos a abordar —dentro de *La Organización del Lenguaje Musical*, en el *Eje del Contexto Sociocultural*— es la *Vinculación texto-música-entorno sociocultural en producciones musicales actuales*.

En ese sentido, entendemos que las actividades de CMC observadas potenciaron el trabajo sobre dicho contenido a través de las producciones de los/as propios/as estudiantes. Es decir, el entorno cultural de los/as estudiantes se inscribe a través de la composición en la producción de texto-música que ellos/as mismos/as están generando. Con esto no queremos decir que no haya que escuchar obras de músicos/as profesionales actuales para dar la vinculación que desde el Diseño Curricular se propone, sino que las actividades de CMC amplían las posibilidades de articular texto-música-entorno sociocultural al sumarse como alternativa a las obras musicales actuales. De esta manera, las actividades de CMC amplían los sentidos de las experiencias musicales de los/as estudiantes en las escuelas secundarias ya que las mismas permiten que ellos/as no solamente habiten el rol de usuarios de música sino el de creadores. Entendemos que estos dos “roles” (usuario/creador) no son excluyentes, sino que la composición musical enriquece las experiencias como usuario de la misma y viceversa. Una explicación para esto es que componer música colectivamente aportó a recuperar y profundizar contenidos ya abordados por los/as estudiantes desde el rol de usuario de música, por lo que se da una retroalimentación en cuanto a ambos “roles”. En línea con esto último, pudimos percibir cómo las actividades de CMC incorporan e integran otros contenidos del diseño curricular abordados en clases previas además de los ya mencionados. Entre los más considerables encontramos *Sonido: vinculación con el contexto y los roles; Producción: Roles de ejecución en función de los agrupamientos; Ejecución vocal e instrumental de arreglos propios o ajenos. Ajuste dinámico individual y los planos dinámicos grupales*. La aparición de estos contenidos a partir del aporte de las/os estudiantes durante las clases, sin que estén planificados en las actividades, fueron mencionados anteriormente en las dinámicas áulicas observadas.

5.2. CMC, experiencias y vínculos.

Tanto en Capítulo 4 como en el apartado 5.1 se puede advertir, dentro del entramado que surge de las actividades de la CMC, indicios acerca de las características que asume la dimensión relacional (vincular/emocional) entre los sujetos que participan en ellas. En particular, entendemos que las mismas no se pueden escindir de la dimensión pedagógico-didáctica, pero sí analizar ciertos aspectos vinculares y/o características en particular. Tal como mencionamos en el

apartado anterior, nos interesa abordar los vínculos que se dan en este tipo de prácticas y acercarnos a ellos tanto desde la voz de los/as estudiantes como desde la observación de las clases de CMC.

Con lo dicho hasta aquí, durante las clases observamos que la experiencia de la CMC en la escuela estuvo atravesada por la forma de los vínculos docente-estudiantes que se dieron en las actividades. En lo que refiere a estos, las relaciones entre el docente y cada grupo asumía características particulares influido por las singularidades de las/os estudiantes, por el tipo de actividad, pero sobre todo estaban íntimamente relacionadas a los perfiles disímiles de Rodrigo y de Santiago y a cómo éstos se posicionaban ante el curso. Por ejemplo, en el Grupo 1 observamos un vínculo entre Rodrigo y los/as estudiantes muy cercano, en donde el docente se alinea mucho a la cultura juvenil del grupo: habla como ellos/as, de este modo el vínculo se fortalece y notamos que los/as estudiantes se abren a dialogar con confianza. Esto se observa cuando uno de los pequeños grupos finalizó su composición y la compartió con el resto, el docente festeja: “te mando like ahí” les dice a los/as estudiantes, haciendo alusión al concepto de “me gusta” utilizado en las redes sociales cuando los usuarios dan aprobación a un contenido. Cuando otro de los pequeños grupos compartió su composición, a uno de los/as estudiantes se lo nota entusiasmado con lo creado y le dice al docente “vos sos el único profe bueno que tenemos”. Esta cercanía de vínculo, que implica conocer a las/os estudiantes, llamarlos por su nombre, recordar qué instrumento tocaba cada uno/a la clase anterior se puede pensar en términos de personalización del vínculo docente-estudiantes —en línea con lo enunciado por Nobile (2011) —. En ese sentido, advertimos que la confianza generada con el docente, el reconocimiento de la potencia de los/as estudiantes como personas que pueden aprender y crear y el lugar en el que el docente coloca a lo afectivo en la construcción cotidiana de dichos vínculos tienen un impacto positivo en la clase. Las/os estudiantes, a gusto en un marco de reconocimiento, experimentan las actividades desde un lugar que les resulta placentero. Para definir el vínculo de Rodrigo con los/as estudiantes no alcanza con lo descrito anteriormente. La cercanía que genera el docente no se traduce en ausencia de límites, quizás lo contrario: cuando pone límites en situaciones que podrían causar conflictos tienen efecto rápido. Entendemos entonces que el vínculo de cercanía no habla de ausencia de autoridad, sino que es el docente quien pauta y regula las formas de interacción posibles en la clase. En

una oportunidad, un estudiante empuja a otro y Rodrigo les dice “no me gustan esos juegos ni ahí”, a lo que los estudiantes responden asintiendo en silencio. O en un momento dado, durante un ejercicio de CMC se establece un diálogo musical entre dos estudiantes que termina cuando uno le dice a otra “P. tiene un sugar daddy²⁴”, a lo que el Rodrigo interviene “la empezaron a picantear, pero está todo bien hasta ahí”, dándole a entender a los/as estudiantes que está atento a lo que sucede entre ellos/as y que existen límites (“hasta ahí”). Otro aspecto que consideramos relevante para la construcción del vínculo entre Rodrigo y el Grupo 1 dentro de las actividades de CMC es que existen momentos de juego y composición en los que el docente propone desde cierta horizontalidad. En una ocasión, durante una actividad de CMC realizada en el patio de la escuela el docente se divierte, ríe y juega a la par de los/as estudiantes y observamos que eso es parte fundamental para que la actividad se lleve a cabo a pesar de las condiciones sonoras del entorno. Es decir, el docente forma parte del juego desde un grado significativo de horizontalidad. Esta forma de pautar el vínculo por parte del docente tiene su correlato en lo que expresan los/as estudiantes del Grupo 1 durante las entrevistas:

“Las clases de música de este año son muy divertidas. El profe es muy buena onda y eso ayuda. Me copa que vos podés venir al aula con mala cara y el profesor te trata de sacar una sonrisa”, afirman M. y K. en una frase enunciada y asentida por ambas.

Esta frase, en sintonía con lo expuesto, demuestra la importancia que le dan las estudiantes al vínculo construido con Rodrigo, que excede obviamente a las actividades de CMC. Otros comentarios de los/as estudiantes que van en el mismo sentido fueron:

“Es como que en música tenemos la libertad. Hasta el profe se ríe con nosotros, así que re buena onda”. K. (Grupo 1)

Entendemos que en las actividades de CMC es posible observar tanto entre los/as estudiantes como también entre estos/as y el docente un entramado relacional que

²⁴ Hombre que gasta dinero en beneficio de una relación sexoafectiva, usualmente siendo su pareja más joven que él.

resulta en vínculos estrechos. Esto último no se daría porque dichas actividades rompan con lo fragmentario de los contactos en cuanto a la temporalidad (los/as estudiantes se ven con el docente una vez por semana), sino porque permite corrimientos en cuanto a la forma de habitar los espacios y una flexibilidad considerable en cuanto a los roles. Por último, entendemos que no es menor que casi todos/as los/as estudiantes del Grupo 1 eligieron entre las palabras significativas para definir sus experiencias en las actividades de CMC “diversión y confianza”. Advertimos que esto está en relación directa a la forma vincular que propone Rodrigo como docente.

Como ya pudimos observar a lo largo de la tesis, la relación que pauta el profesor del Grupo 2 con sus estudiantes era muy diferente respecto a la anterior. Tal como mencionamos en el Capítulo 3, Santiago mantenía con los/as estudiantes un vínculo más distante sin tanta cercanía con los/as mismo/as. El docente llevó adelante clases de corte expositiva para abordar los temas teóricos. A la hora de tocar canciones, nos llamó la atención que los/as estudiantes mantenían su posición en el aula. Es decir, tomaba cada uno su instrumento, y permanecían en su silla del aula lo cual a nivel espacial generaba que se conserve la distancia entre el docente y los/as estudiantes como también entre los/as estudiantes, ya que los bancos y las sillas generaban una distancia entre cada uno/a. A su vez, el docente no fomentaba el diálogo más allá de lo estrictamente musical, lo que profundizaba la distancia. En ese sentido, consideramos importante la situación narrada en el Capítulo 3 en la que mientras estábamos dialogando con un estudiante sobre su interés por el piano (y que practicaba por fuera de la escuela) se acerca el docente y acota “no sabía”, a lo que el estudiante le responde “porque no preguntás”. A los/as estudiantes no los/as llamaba por su nombre y en varias ocasiones percibimos que, al intentar nombrar a alguno/a en particular, se confundía los mismos. Entonces, en contraposición a lo que mencionamos en cuanto al vínculo de Rodrigo con las/os estudiantes del Grupo 1, el vínculo de Santiago con los estudiantes del Grupo 2 distaba de ser personalizado, sino más bien menos expresivo, sin llegar a ser afectuoso y ni cercano. Luego, notamos un cambio significativo en cuanto al vínculo entre el docente y los/as estudiantes cuando comenzaron las actividades de CMC. Todo lo diseñado junto al docente en el dispositivo explicitado en el capítulo 3 tuvo un efecto inmediato en la dinámica áulica: la ronda, las actividades basadas en el juego, las improvisaciones con palabras, la composición individual que luego fue compartida,

la creación de una canción entre todos/as promovieron otros tipos de vínculos. Notamos que tanto la cercanía como las propuestas abiertas generaron diálogos por fuera de lo planificado que luego fueron utilizados como parte de las composiciones. A su vez, el hecho que el docente horizontalice su rol y aporte desde ese lugar tanto a las actividades lúdicas como compositivas causó un impacto en su interior que tuvo su consecuencia en el exterior: el clima de trabajo se notó más distendido, dónde los sujetos participantes se divertían mientras creaban (algo muy parecido a lo que sucedía en el Grupo 1 en todas las actividades). El impacto interno generado por las actividades de CMC quedó cristalizado en el diálogo que mantuvimos una vez finalizada la primera clase del dispositivo²⁵, en el cual el mismo nos manifestó (con sorpresa) su aprobación a los efectos de la CMC en los/as estudiantes. Entendemos que un aspecto constitutivo importante en dichos efectos fue la posibilidad, a partir de las actividades de CMC, de construir vínculos personalizados entre Santiago y los/as estudiantes que potenciaba la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos musicales. Estos últimos, al tener la posibilidad de crear a partir de sus propias experiencias y deseos, vieron resaltada tanto la afectividad vincular como el reconocimiento por parte de Santiago, quien los estimuló para potenciarlos/as como creadores/as de música. Consideramos que la personalización no es algo positivo per se, ya que también puede haber vínculos más distantes, menos expresivos, pero que erigen una significatividad porque construyen desde el saber o resultan atentos, de acompañamiento, sin necesariamente ser afectuosos. En resumen, las actividades de CMC en el aula, aun considerando las diferencias en las experiencias entre ambos grupos, en términos emocionales resultaron placenteras para los sujetos participantes.

A partir de lo dicho hasta aquí en cuanto a las experiencias de los docentes en sí mismas, entendemos que no es necesario que los mismos cuenten con una formación específica en composición para llevar adelante las actividades de CMC en la escuela. Claramente, una formación específica aportaría para mejorar las prácticas de la enseñanza en este sentido, pero por lo observado consideramos que no es una condición excluyente. Esto está en estrecha relación a lo explicitado en el Capítulo 2 en cuanto a nuestra visión sobre la creación de música en la escuela: no hace falta ser un/a erudito/a para poder componer música ni para generar un hecho

²⁵ Narrada en el capítulo 3.

artístico. En ese sentido agregamos que no hace falta ser un experto compositor para proponer actividades de CMC en el aula. Es desde este enfoque que vemos potencia en las actividades de CMC para que surja la autonomía relativa en las mismas, que va más allá de la reproducción cultural en la escuela y pone a la producción cultural como posibilidad. En este sentido, advertimos en el Grupo 2 una relación directa en lo planteado por Dubet (2010) en cuanto a la no adherencia total a los roles: para que la producción musical emerja, fue necesario que Santiago genere este movimiento interno y se corra del lugar que venía habitando antes de las clases de CMC. Al producirse este corrimiento notamos una que la tensión vincular entre Santiago y algunos estudiantes del curso —que describimos en varias ocasiones a lo largo del presente trabajo— cesó. Esto también nos permite pensar cómo las actividades de CMC, enmarcadas en el formato taller, otorgó una legitimidad al docente debido al proceso de asunción de un desafío en común y no como autoridad impuesta (Gessaghi, 2014). Por último, con lo dicho hasta aquí también consideramos importante enunciar cómo las actividades de CMC propiciaron la reestructuración del vínculo entre docentes y estudiantes, más allá de la identidad docente. Es decir, consideramos que si bien existen arquetipos con relación a las relaciones que promueven, la naturaleza del vínculo afectivo es dinámica, construida y aprendida (Abramowski, 2010). En este sentido, la CMC (desde sus características) promueve vínculos flexibles, que trascienden lo que cada docente venía proponiendo antes de las actividades de composición musical para dar forma a vínculos horizontales, de legitimidad a partir del desafío común y que se inscriben de una manera más plena con la heterogeneidad de la escuela.

A partir del análisis del trabajo de campo realizado en el presente capítulo, entendemos que las experiencias de los/as estudiantes en las actividades de CMC en la escuela promueve saberes específicos. En ese sentido, observamos que los/as estudiantes se ven interpelados/as por dichas actividades debido a la posibilidad de participar activamente en la CMC. A su vez, surgen emociones que las/os mismas/os tienen que gestionar y en muchas ocasiones compartir con el grupo. Es así que el trabajo en equipo y el sentido de comunidad favorecen tanto a la exploración grupal del plano emocional como del pedagógico. En este último sentido, durante las actividades interviene el filtro activo de cada estudiante y en ese sentido un encuentro de las diversas identidades de sujetos de proceso de aprendizaje que se yuxtaponen y potencian. En este marco, el trabajo colaborativo

promueve también aprendizajes en cuanto a contenidos musicales, favoreciendo la posibilidad de recuperar (con una autonomía relativa) contenidos trabajados anteriormente.

Por otro lado, la dimensión relacional cobra un peso fundamental que le da sentido a la experiencia de CMC en la escuela. Tanto los vínculos entre pares como entre docente y estudiantes favorecieron o limitaron los aprendizajes durante las actividades observadas. En particular, las de CMC promovieron vínculos más flexibles potenciando una autonomía relativa de los/as estudiantes en las mismas y poniendo a la producción cultural en la escuela como posibilidad firme. Por último, en cuanto al rol docente en función del tipo de actividad, observamos que el estudio previo de composición musical no es una condición excluyente para que los mismos puedan promover dichas actividades.

CONCLUSIONES

En la presente investigación partimos de la preocupación sobre la inclusión educativa en tanto experiencia escolar en la secundaria obligatoria en Argentina. Este nivel educativo enfrenta dificultades para incluir, especialmente a jóvenes que se alejan de los sectores sociales y culturales que históricamente asistieron a este nivel, garantizando aprendizajes significativos. Es por ello que aquí, en particular, nos interesó abordar las prácticas de la enseñanza de música en escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares. Para ello, exploramos el lugar que podría tener la composición musical colectiva en dichos contextos. Ese lugar, basándonos en nuestra experiencia y conjeturas previas, nos permitiría indagar en la articulación entre la educación musical y la inclusión educativa —entendida desde la experiencia escolar de los/as estudiantes de clases populares—. Para poder pensar dicha articulación, consideramos a las acciones pedagógicas como posibles dispositivos en pos de una inclusión educativa real. A su vez, entendemos que cualquier estudiante puede componer música, más allá de sus conocimientos previos y de la capacidad natural y/o personal.

Antes de comenzar el trabajo de investigación, nos preguntábamos sobre los saberes que las/os docentes de música deberían tener para promover actividades de CMC en la escuela. La investigación realizada nos permite afirmar que no es necesaria una formación específica en composición para que los/as docentes realicen actividades de CMC en la escuela, pero sí unos desplazamientos en torno al posicionamiento para encarar las clases, una predisposición para atender los emergentes, así como una apertura para redefinir la asimetría y la distancia propia de la relación pedagógica entre docente y estudiantes. Más allá de que Rodrigo tenía experiencia previa en CMC y Santiago no, ambos docentes lograron desenvolverse adecuadamente durante las clases y que los grupos desplegaran actividades de composición.

En el caso de Santiago, observamos que pudo llevar adelante las actividades de CMC a partir del dispositivo diseñamos ad hoc. De esta manera, la participación en esta investigación permitió que pudiera habitar su rol de una manera diferente a como lo había hecho hasta el momento. Esto nos permite reflexionar sobre distintas cuestiones. Por un lado, que, de no haber participado de esta indagación, es probable que este profesor no propusiera actividades de CMC en sus clases de

secundaria. Por otro lado, también es posible que ignorara que la formación docente inicial en música brinda las herramientas necesarias para realizar estas actividades de composición. De esta forma, el desconocimiento en torno a la CMC vuelve menos frecuente su presencia en las clases, lo que nos lleva a concluir que hay una labor necesaria de difusión y promoción de estas actividades, tanto en las instancias de formación docente inicial como en las continuas, debido a su potencial para involucrar a los estudiantes en las clases de música.

En otro orden de cosas, si bien cada docente trabajó desde su estilo, atravesado por sus conocimientos y su propia biografía educativa, logramos advertir cómo las actividades de CMC en la escuela tienen características que están en relación estrecha con el modelo pedagógico abierto y constructivista. Durante las actividades de CMC en la escuela se observaron las tres características que enuncia Hemsy de Gainza (2002) para los modelos pedagógicos abiertos: vínculos flexibles en el intercambio entre docentes y estudiantes; trabajo en pos de la liberación del pensamiento y la expresión; valorización pedagógica de lo cotidiano. En lo que refiere a la participación de los estudiantes, colaboran en la construcción de aprendizajes, no solamente en lo que refiere a los saberes relacionados específicamente con la música, sino también a la forma de vincularse con dichos saberes. Estas actividades impulsan aprendizajes significativos al fomentar la articulación de los conocimientos previos de los/as estudiantes con los nuevos acontecimientos en situaciones que amplían sus márgenes de autonomía. Asimismo, las actividades de CMC parecen facilitar el trabajo cooperativo estimulando el proceso de transferencia de los aprendizajes a las prácticas. Por otra parte, invitan a una mayor ductilidad en el acompañamiento docente, desde un rol que alterna la intervención pedagógica con un corrimiento en pos de favorecer la CMC.

Ahora bien, este tipo de práctica también puede tener sus dificultades. Una de ellas refiere a que las/os docentes pierden un marco de referencia de su práctica, al estar más abiertas/os a las contingencias de la clase y salirse de una planificación estructurada. Esto podría generar una sensación de mayor inseguridad en los/as docentes y ser vivenciado como una pérdida del control de la clase. Salirse de un enmarcamiento fuerte exige un trabajo sobre la inseguridad que aflora y avanzar en estrategias que movilicen la confianza de los docentes en sí mismos. Reflexionando sobre el modo en que moviliza la participación de los/as estudiantes, los mayores

niveles de exposición personal durante las actividades de CMC implican gestionar la vergüenza, lo cual para algunos/as puede ser asumido como un desafío, pero en otros puede prevalecer una actitud de retraimiento -ocasiones que deben ser atendidas por las y los docentes que promuevan este tipo de actividades.

Por otro lado, encontramos vínculos entre las actividades de CMC en las clases de música en el ámbito escolar y la inclusión educativa en escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares. En primer lugar, se pudo observar un involucramiento de las/os estudiantes (tanto en la actividad en sí como por fuera de la escuela), generado desde un clima de alta participación y entusiasmo. En segundo lugar, las actividades de CMC se articulan con las culturas juveniles por medio de las creaciones que las/os estudiantes realizan en las clases. Allí tienen mayor libertad para expresar lo que quieran, elegir colectivamente ideas y palabras que los/as representen, lo que resulta en una conexión profunda entre la cultura juvenil y la posibilidad de componer música. En este sentido, observamos en los/as estudiantes interés en la posibilidad de ser autores/as de un mensaje musical. A su vez, entendemos que la autonomía relativa que los/as mismos/as ejercieron para componer resultó en producciones artísticas en las que cada uno tuvo, en cierta medida, poder de agenciamiento para inscribirse en el colectivo.

El involucramiento, en sintonía con la participación activa de los/as estudiantes en sus procesos de aprendizaje, tiene su correlato en el rol de los/as docentes. Estos/as, al reconocer a los/as estudiantes como sujetos que pueden crear y aprender activamente, promovieron vínculos de cercanía, confianza, cuidado y respeto. Según Gulino (2020), desde estas características vinculares se “albergan estrategias de inclusión y efectiva democratización de los escenarios escolares para todos/as los/as adolescentes y jóvenes” (Gulino, 2020: 83). En este sentido, entendemos que las estrategias vinculares que se dan con la CMC permiten que los/as docentes puedan abordar desde la dimensión relacional una “llegada” a los/as estudiantes —que muchas veces viven situaciones de vida complejas— que ancla luego en la dimensión pedagógica de manera profunda. Es decir, los saberes específicos de la música no quedan relegados más allá de la redefinición del vínculo docente-estudiantes en clave de horizontalidad y cercanía.

Otro aspecto que notamos es que los/as docentes suelen abordar su práctica anclada en su propia cultura juvenil, que difiere de la de los/as estudiantes que hoy están en las aulas. Esto no fue percibido como una tensión en las clases, pero sí

invita a interrogarnos por los lazos entre la cultura a transmitir por la generación adulta y las formas de diálogo y articulación con la producción juvenil contemporánea. Así surge la incógnita de si se perdieron oportunidades para que las experiencias escolares contribuyan a la creación de la juventud desde la misma institución. Vemos como un inconveniente la posibilidad de que prevalezcan prácticas docentes en las cuales el propio universo cultural del docente sea central, y no se incluyan a la par los universos culturales de los/as estudiantes como también otros que estén alejados tanto de los/as jóvenes como de los/as docentes. Por otra parte, entendiendo a las culturas juveniles como experiencias sociales de los/as jóvenes que se expresan mediante la construcción de estilos de vida distintivos que se dan tanto en el tiempo libre como en la vida institucional (Feixa, 1998), observamos que la composición colectiva que tuvo lugar en la escuela se hizo extensiva afuera de esta. Así, la actividad de CMC logró articular los dos tiempos, el de la escuela y el “libre”. Esta articulación se dio sin imposición ni sugerencia de los docentes, lo que entendemos como un parámetro para observar el sentido de pertenencia generado a partir de las actividades de CMC y la potencia articuladora de dichas actividades entre lo que sucede en la escuela y lo que sucede fuera de la institución.

A su vez, durante las actividades de CMC notamos que a veces el formato escolar tensiona a la experiencia educativa: la organización horaria de la escuela implica cierta rigidez en los tiempos y, por más que los/as estudiantes estén entusiasmados/as en continuar con la actividad compositiva, con frecuencia tienen que dejar de hacerlo. Otra tensión advertida fue la dificultad para valorar lo cotidiano como insumo para las actividades: el docente muchas veces prioriza su planificación sin incorporar los hechos que irrumpen en la clase durante dichas actividades (enmarcación fuerte). Aun así, el formato taller desde el cual fueron propuestas las actividades de CMC promovió espacios que tensionan al formato escolar desde adentro: observamos que tanto la negociación y la apropiación que son características en espacios que utilizan el formato taller en la educación no formal, se dieron en las clases de música mencionadas. Como hemos sugerido en distintos momentos del presente trabajo, estas características no se tradujeron en la pérdida de la autoridad pedagógica de los/as docentes, sino que la habitaron desde otro lugar (legitimada por las/os estudiantes). En este sentido, se reafirma la apreciación realizada por Rusinek Milner (2005), quien observa que el “caos” que surge en las

actividades de CMC puede ser “guiado” por el docente hacia un modelo de aprendizaje inductivo.

En otro orden de cosas, al preguntarnos por los saberes y aprendizajes que promueve la CMC en los/as estudiantes y docentes de escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de clases populares del conurbano norte bonaerense, entendemos que estas favorecieron el sentido de comunidad, llevando a que los pares se ayuden entre sí superando juntos/as situaciones particulares (tanto individuales como grupales). El abanico de situaciones atravesadas por los grupos fue amplio, desde algunas que tienen que ver con lo emocional, como sortear momentos de vergüenza, hasta otras relacionadas con los contenidos (escucha atenta, volumen, ensamble, forma), recuperando y ahondando en contenidos ya abordados. Asimismo, el trabajo de campo realizado nos brindó indicios acerca de los aportes que la CMC en la escuela realiza para que los/as estudiantes desarrollen su capacidad creativa y expresen sus emociones como también profundicen la apreciación artística.

En cuanto a las características que tienen las experiencias de los sujetos que participan en actividades de CMC en las escuelas estudiadas, la dimensión relacional cobró una importancia fundamental. Más allá del tipo de vínculo que cada docente promovía previamente a las actividades de CMC, cuando estas sucedieron notamos aspectos en común entre ambos grupos: los docentes participaron de manera más horizontal en las mismas, lo que generó un clima de trabajo más distendido y entusiasta. Además, las palabras más nombradas por los/as estudiantes para definir a las experiencias de CMC fueron diversión y confianza, lo cual se puede traducir en que los/as mismos/as vivenciaron dichas experiencias con un alto grado de satisfacción. En cuanto a los docentes, más allá de su formación previa, lograron un gran impacto en relación con su legitimidad docente, potenciado por el proceso de asunción de un desafío en común.

En resumen, las actividades de CMC en la escuela resultaron en el corrimiento de la composición musical como privilegio cultural, donde la formación musical entendida desde la producción de música por parte de los individuos y colectivos deja de quedar inscripta en el ámbito privado para ser una herramienta que se aprende en la escuela. A su vez, la CMC como herramienta pedagógica permite que los procesos de aprendizaje potencien el rol activo de los/as estudiantes quienes producen colectivamente hechos culturales, desde el involucramiento escolar y el deseo por el

aprendizaje. La satisfacción generada en los/as estudiantes durante el proceso de componer música, da lugar a interpretar a las actividades de CMC como una construcción alternativa que la escuela puede ofrecer para tensionar las experiencias de aburrimiento y sinsentido que en ocasiones atraviesan los estudiantes de sectores populares en la secundaria (Saraví, 2009). También percibimos que las actividades de CMC en la escuela dan cuenta de la importancia que tienen los aportes creativos de las/os jóvenes a las experiencias escolares. Es desde dichos aportes y experiencias que la cultura juvenil puede establecer lazos más fuertes con la escuela, dando lugar a que las/os jóvenes contribuyan con sus propias historias individuales y colectivas a la construcción de las culturas escolares (Rockwell, 2000). Además, el rol docente también se ve afectado por las actividades de CMC ya que, más allá de su formación y experiencia, los/as mismos/as horizontalizan su práctica en pos de la participación activa de los/as estudiantes y así se flexibilizan los vínculos entre docentes, estudiantes y la relación de estos últimos con el saber.

Por último, entendemos que desde el presente trabajo se encontraron diálogos entre la educación musical y la inclusión educativa a partir de un modelo pedagógico abierto como es el de la CMC. Consideramos que durante de este proceso, los/as estudiantes pudieron construir otras herramientas y desarrollar capacidades transitando experiencias significativas que consoliden una identidad de aprendiz, en pos de volver más inclusiva la secundaria. De esta manera, comprendemos que la CMC es un camino, entre otros, para fortalecer dicha inclusión. Lo recorrido hasta aquí nos permite preguntarnos acerca del lugar que ocupa y podría ocupar la creatividad en la escuela. Entendemos que prácticas de la enseñanza que promuevan procesos creativos en las escuelas podrían tener un impacto positivo en la inclusión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

Achilles, E. (1992). Music making beyond the classroom. *Music Educators Journal*, 79(4), 35–37.

Aharonián, C. (2004). *Educación, arte y música*. Montevideo: Tacuabé.

Álamos Gómez, J., & Montes Anguita, R. (2022). Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria: Una experiencia didáctica en el aula de música. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 155–183.

Álvarez, R. (2016). Acá se cogieron a Rambo. Micropolítica de una escuela secundaria en los márgenes del conurbano bonaerense. *IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. Ensenada.

Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Armella, J. (2016). Hacer docencia en tiempos digitales: Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3).

Arroyo, M. (2020). Desafíos del trabajo de enseñar en la escuela secundaria: Tensiones entre la matriz selectiva y el mandato de inclusión. *Revista Alquimia Educativa*. Catamarca: Universidad Nacional de Catamarca.

Bas, A. (2021). *Escuchar, tocar, pensar: Propuestas para las clases de lenguaje musical*. Buenos Aires: Autores de Argentina.

Batinic, N., & Nobile, M. (2023). Composición musical colectiva en la secundaria: replanteando la enseñanza de la música en la escuela. *Revista Del IICE (Buenos Aires, 54)*, 53–68.

Bayón, M. C. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: La relevancia de las dimensiones culturales. *Estudios sociológicos*, 31(91), 87–112.

Bayón, M. C., & Saraví, G. (2019). Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos*, 59, 8–15.

Becerra, D. (2016). Los usos del constructivismo en las publicaciones científicas de Latinoamérica. *Revista Mad*.

Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: revista de sociología*, 62, 145–176.

Botella Nicolás, A. M., & Adell Valero, J. R. (2016). Una propuesta experimental en la enseñanza de la música en secundaria. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 1-15. Bogotá.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. (Ed. original, 1964). Buenos Aires: Siglo XXI.

Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. [No se proporciona editorial ni lugar de publicación].

Chao Fernández, R., Mato Vázquez, M., & López Pena, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-24.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Ed. Trilce.

Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner identity: An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 211-233.

Dabenigno, V., Larripa, S., & Austral, R. (2012). Inclusión educativa e involucramiento escolar: Perspectivas y prácticas en cuatro escuelas estatales de la ciudad de Buenos Aires. En VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. *Memoria Académica*.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 69-112). México: McGraw Hill.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria 1er año*. Buenos Aires: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008). *Diseño curricular para la educación secundaria 3er año*. Buenos Aires: DGCyE.

Diker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Complutense.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Dussel, I. (2013). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Falconi, O., & Beltrán, M. (2012). Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela secundaria: "Yo, tú, él... Nosotros apoyamos". *Cuadernos de Educación*, (8).

Faulkner, R., & Becker, H. (2011). *El jazz en acción. La dinámica de los músicos sobre el escenario*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.

Furman, M. (2017). Enseñar y aprender biología hoy: Una mirada al interior de las aulas. En *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: Prácticas de*

enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires (pp. 25-80). Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

García Canclini, N. (1999). El consumo cultural: Una propuesta teórica. En G. Sunkel (Coord.), *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá.

Gessaghi, V. (2014). Los talleres y la redefinición del vínculo docente-alumno. En G. Tiramonti (Comp.), *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares: Otros sentidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Flacso Argentina.

Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana: Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías Revista de Educación*, (1), 75-94.

Gulino, M. (2020). *Los vínculos (escolares) revisitados. Relaciones entre adultos/as, adolescentes y jóvenes en instituciones escolares secundarias: Una aproximación desde un Equipo de Orientación Escolar en un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata*. Buenos Aires: Flacso Argentina.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.

Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201), 74-81.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Krichesky, G. (2015). Una perspectiva para analizar cómo las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias construyen procesos de inclusión/exclusión. En M. Krichesky & A. Pérez (Coords.), *Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: Investigación, desafíos, propuestas para el futuro*. Buenos Aires: UNDAV (En prensa).

Lewkowicz (2004): *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós

Ley de Educación Nacional (2006). Ley de Educación Nacional (N°26.206/06).

Ley Federal de Educación (1993). Ley Federal de Educación (N° 24.195/93).

Luna, M. V., & Castells, M. C. (2020). Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná. *Ciencia, Docencia y Tecnología Suplemento*, 10(11), 183-211.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Machicado, G. (2021). *Enseñanza vulnerada. Concepciones de docentes que trabajan en escuelas secundarias públicas de gestión estatal*. Buenos Aires: Flacso Argentina.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza* (Cap. 2). Buenos Aires: Paidós.

Matesanz Gómez, A. (2014). *La composición como medio de expresión en el aula de música*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Montes, N. (Comp.). (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

Murray Schafer, R. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Melos.

Murray Schafer, R. (1976). *Creative music education*. Buenos Aires: Melos.

Murray Schafer, R. (1984). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Melos.

Nieda, J., & Macedo, B. (1997). Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVI(3), 129-130.

Nobile, M. (2011). Condiciones para la generación de un vínculo pedagógico: redefiniciones de las relaciones docente-alumnos en escuelas secundarias. En *IX Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Nobile, M. (2012). Nuevos formatos escolares: Interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan. *Propuesta Educativa*, 2(38), 86-92. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, 6(14), 68-80.

Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, 44, 109-131.

Palazón Herrera, J. (2013). Motivación del alumnado de educación secundaria a través del uso de insignias digitales. *Opción*, 31(1), 1059-1079. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Pascual, D'Abate, D., & Tezza (2018). Condiciones de trabajo de los profesores de nivel secundario y prácticas de enseñanza. Un abordaje cualitativo. *RELAPAE*, 9, 47-64.

Pastore, P. (2020). Investigación sobre inclusión educativa en el nivel secundario. Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018). Buenos Aires: Flacso Argentina.

Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147-174.

Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista Interações*, 5(9), 11-25.

Rusinek Milner, G. (2005). La composición en el aula de secundaria. *Madrid: Univ. Complutense de Madrid. Fac. de Educación*, 191-208.

Saraví, G. (2009). *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: CIESAS/ Prometeo.

Sardi, V. (2017). Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria. En *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Unicef/Flacso, 81-121.

Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.

Vecino, L. (2016). *La construcción de un nosotros en una escuela secundaria de un barrio del conurbano*. Buenos Aires: Flacso Argentina.

Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 40-41.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-71. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Terigi, F., et al. (2012). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, 33, 27-46.

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

- Tobeña (2014). Tensiones entre la caja curricular y las propuestas extracurriculares. Escuelas secundarias y talleres extracurriculares: otros sentidos de la experiencia escolar. En G. Tiramonti (Comp.), *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares: otros sentidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Flacso.
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48, 21-32.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge: Blackwell.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 31-98.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (4ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1934).
- Watkins, M. (2007). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto emocional. *Propuesta Educativa*, 28(5). Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Watkins, M. (2011). Teachers' tears and the affective spatiality of the classroom. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 137-143.
- Williams, R. (1981). *Sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Willis, P. (1988) [1977]. *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- Yelo Cano, J. J. (2021). *La composición musical en el aula de educación secundaria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ziegler, S. (2014). Talleristas: la figura de los docentes extraordinarios. En G. Tiramonti (Comp.), *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares: otros sentidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Flacso.
- Ziegler, S. (2020). Marcar un rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas. *Propuesta Educativa*, 29(53), 45-58. Buenos Aires: Flacso Argentina.