

Autonomía y crítica en la educación musical actual: de las representaciones institucionales a la práctica específica

Alvarez, Natalia; Aranguren, Santiago

 Natalia Alvarez

lic.natalvarez@gmail.com

Universidad de Buenos Aires, Asociación Argentina de Musicoterapia, Argentina
Ministerio de educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

 Santiago Aranguren

santiaranguren@gmail.com

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN-e: 2718-6199

Periodicidad: Frecuencia continua

vol. 7, e021, 2022

revista.ecos@presi.unlp.edu.ar

Recepción: 21 Junio 2021

Aprobación: 01 Febrero 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/459/4593216001/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/27186199e021>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El presente artículo parte del reporte de la experiencia pedagógica de los autores en torno a lo que ha permitido visibilizar la modalidad virtual de clases de educación musical debido al ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) decretado a raíz de la pandemia por COVID-19 durante el ciclo lectivo 2020. A través del relato de la experiencia pedagógica de quienes escriben se observa el abordaje de contenidos comúnmente relegados o no trabajados de manera focal, hecho que se vincula con la posibilidad de desempeñarse con un mayor grado de autonomía respecto de los objetivos de las materias consideradas troncales y de los requerimientos institucionales, principalmente, la participación en los actos escolares. Para ello se revisan críticamente algunas de las representaciones que operan sobre los hábitos escolares y a partir de las cuales se establecen acuerdos tácitos que condicionan las prácticas áulicas. Finalmente, se pone en valor la singularidad de la experiencia estética (sensible, simbólica y compleja) que ofrece la música en el contexto escolar.

Palabras clave: educación musical, experiencia estética, representaciones institucionales, autonomía.

Abstract: This article is based on the report of the pedagogical experience of the authors regarding what has made the virtual modality of music education classes visible due to the ASPO (preventive and compulsory social isolation) decreed as a result of the pandemic by COVID-19 during the 2020 school year. Through the account of the pedagogical experience of those who write, the approach of contents commonly relegated or not worked in a focal way is observed, a fact that is linked to the possibility of performing with a greater degree of autonomy with respect to the objectives of the subjects considered core subjects and institutional requirements, mainly, participation in school events. To this end, some of the representations that condition classroom practices are established are critically reviewed. Finally, the singularity of the aesthetic experience (sensitive, symbolic and complex) offered by music in the school context is highlighted.

Keywords: music education, aesthetic experience, institutional representations, autonomy.

Resumo: Este artigo baseia-se no relatório da experiência pedagógica dos autores do que tornou visível a modalidade virtual das aulas de educação musical devido à ASPO (isolamento social preventivo e obrigatório) decretada como resultado

da pandemia pela COVID-19 durante o ano académico de 2020. Através do relato da experiência pedagógica daqueles que escrevem, observamos a abordagem aos conteúdos que são habitualmente relegados ou não trabalhados de forma focalizada, facto que está ligado à possibilidade de actuar com um maior grau de autonomia em relação aos objectivos das disciplinas consideradas centrais e aos requisitos institucionais, principalmente a participação em eventos escolares. Para o efeito, revemos criticamente algumas das representações que operam sobre os hábitos escolares e com base nas quais são estabelecidos acordos tácitos que condicionam as práticas em sala de aula. Finalmente, é realçada a singularidade da experiência estética (sensível, simbólica e complexa) oferecida pela música no contexto escolar.

Palavras-chave: educação musical, experiência estética, representações institucionais, autonomia.

INTRODUCCIÓN

La escuela no pretende formar artistas. Pero puede, a través de sus planes, sensibilizar a los alumnos despertando en ellos apetencia por las actividades artísticas. Para ello necesita cargarlas de sentido y significación.
Judith Akoschky (2002)

Nuestra experiencia como docentes de educación musical en escuelas de nivel inicial y primario del GCABA, tanto a través del desempeño institucional como de la participación en reuniones de supervisión y capacitación, nos habilita al relevo de ciertas preocupaciones comunes entre colegas, las cuales persisten y parecen no tener alternativa. Una de ellas se vincula a la creencia de que el área de educación musical debe exponer un producto en todo acto escolar, a partir del cual se evidencie la articulación entre su práctica específica y el motivo del festejo.

Es innegable que las prácticas escolares se encuentran atravesadas por un número no menor de hábitos rituales (McLaren, 1995; Dussel y Southwell, 2009) cuyo sentido rara vez es cuestionado. Motivadas por filiaciones nacionalistas, religiosas, disciplinares, y con un origen vinculado a la delimitación de una identidad nacional precisa (Sartelli, 1996; Sarlo, 1998; Eliezer, 2006; Núñez, 2008; Dussel y Southwell, 2009; Duarte, 2018), estas prácticas condicionan desde el punto de vista formal el modo en que los procesos de enseñanza-aprendizaje son proyectados. Nuestra experiencia, atravesada por la modalidad virtual de clases desplegada durante el ciclo lectivo 2020 a raíz del ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio) nos permitió observar que la desvinculación, o en todo caso la posibilidad de una vinculación no necesaria, de la asignatura educación musical del cronograma escolar de efemérides, posibilitó el abordaje de contenidos que, de manera presencial, suelen quedar en segundo plano o no trabajarse de manera focal. Más allá de las limitaciones que impuso la tecnología para el abordaje, por ejemplo, de producciones grupales vocales y/o instrumentales, consideramos que esta coyuntura nos ofreció la posibilidad de operar con un mayor grado de autonomía respecto de ciertos requerimientos institucionales y contribuyó a evitar la subordinación de los objetivos específicos de la asignatura a los objetivos de otras áreas. Esta circunstancia redundó en la búsqueda de alternativas en lo que al despliegue de contenidos y recursos respecta, tanto o más atractivas que las que estudiantes y docentes estamos acostumbrados a compartir, y mucho más diversas en cuanto a nuestros objetivos focales.

EL LUGAR DE LA MÚSICA EN LA ESCUELA

Ya sea por cuestiones de índole cultural, ya sea por el uso mediático de ciertos bienes simbólicos al servicio de la constitución de una identidad nacional homogénea (Martín-Barbero, 1993; Sartelli, 1996), la música suele ser una invariable en todo ritual institucional, entre los que el acto cívico-escolar se erige como un ejemplo paradigmático (Sarlo, 1998; Eliezer, 2006; Núñez, 2008; Dussel y Southwell, 2009). De lo antedicho se desprende que los docentes de educación musical solamos estar implicados en dichos acontecimientos de manera directa e inevitable, quedando nuestra práctica específica sujeta al calendario escolar de efemérides, las cuales suelen conmemorarse a partir de eventos cuya estética y desarrollo formal específicos dislocan, al menos en forma parcial el objetivo que nos convoca, dificultando el abordaje de gran parte de los contenidos prescriptos para un determinado nivel, ciclo, grado. Nuestra trayectoria como docentes de educación musical de GCABA permite dar cuenta de que esta es una preocupación común entre colegas, explicitada una y otra vez en las reuniones distritales de supervisión y capacitación. Si bien los docentes de educación musical no somos los únicos comprometidos en la organización de dichos eventos, somos los representantes de una asignatura a la cual se le atribuye la responsabilidad de participar en todos los actos realizados, a diferencia de los maestros de grado y de otros docentes curriculares.

Sin temor a equivocarnos, y teniendo como antecedente la experiencia profesional recién mencionada, podríamos asegurar que todo docente de educación musical con unos pocos meses de ejercicio ha sido interpelado en alguna oportunidad a través de la pregunta “¿Estás preparando alguna canción para el acto?”. Consideramos que esta solicitud supone de manera implícita la obligación de presentar una producción vocal e instrumental, en el mejor de los casos, cuyo texto, a través del más factible de sus sentidos posibles, remita de manera más o menos explícita al contenido del acto, a la gramática patriótico-escolar (Eliezer, 2005; Núñez, 2008), y cuyo carácter se ajuste al cierre del evento. Si el docente en cuestión estuviera trabajando en torno a una canción (nos referimos al producto de un proceso) cuyo texto no se ajustase a la temática del acto, o pretendiese mostrar el proceso de aprendizaje de un contenido en particular, la incongruencia entre la estética del acto y la performance musical tornaría evidente que la necesaria participación de la asignatura educación musical en este tipo de eventos, resulta estéril. Sólo basta con preguntarse cuál fue el sentido de la inclusión de un número musical, o más precisamente, de qué manera contribuyó al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es conveniente aclarar que no siempre los procesos de aprendizaje son atractivos estéticamente y que muchas veces para que lo sean hay que transformarlos en una suerte de producto intermedio entre las propuestas formuladas para el aprendizaje de uno o más contenidos y una obra estéticamente presentable, y que esta es una tarea que suele postergar los objetivos planteados inicialmente. En el caso de querer evitar tensiones, ya sea con otros docentes, ya sea a través de la revisión crítica de los rituales en cuestión, tendremos que negociar las condiciones de nuestra participación, resignando contenidos específicos en virtud de un producto cuyos rasgos se enmarquen dentro de lo esperable.

PRÁCTICAS ESCOLARES HABITUALES: SUPUESTOS, CREENCIAS Y DISCURSOS

Bien podría argumentarse que la noción tradicional de acto escolar ha ido cambiando, que cualquiera sea su formato es posible mostrar procesos de aprendizaje, y que lo que aquí es formulado de manera crítica podría no representar problema alguno para un docente o para un determinado grupo de tales. Observaciones atendibles, desde ya, no hacen lugar a un aspecto crucial: la efectiva consideración del conjunto de creencias que subyacen y sustentan a este tipo de prácticas iteradas. Lo consideramos relevante ya que, en tanto conjeturas históricamente determinadas sobre las que se basa toda práctica habitual (Mancuso, 2010), refuerzan representaciones sociales que recaen sobre el rol docente, sobre la educación artística y sobre las supuestas funcionalidades de la música. Son hipótesis causales incontrastables y muchas veces contradictorias que fundamentan la adhesión, la pertenencia al universo discursivo de un campo, en este caso el de la

educación (Bourdieu, 2018). Esto quiere decir que actuamos en función de aquello en lo que creemos, de aquello que presuponemos, según modos de ver, decir y pensar, propios de una formación histórica en la que ciertas percepciones y ciertos pensamientos habituales orientan la acción, y que rara vez ponemos en cuestión (Foucault, 2018). De esto se desprende que lo individual, lo subjetivo y lo personal son categorías sociales producto del consenso, y que nuestro margen de acción, se acota a un universo de posibles determinado de antemano. Dicho, en otros términos, al tiempo que se transmite un conocimiento específico, aquel que el diseño curricular de una asignatura en particular prescribe, se ponen en juego un grupo de conjeturas no necesariamente contrastables pero cuya relevancia radica en que sobre ellas se basan nuestros hábitos, aquello que hacemos una y otra vez y sobre lo cual reposa la percepción de continuidad de nuestra experiencia, nuestra identidad, cuya matriz es, entiéndase, performativa (Butler, 2012).

Es conveniente tener en cuenta que la puesta en cuestión de las prácticas escolares habituales y de los fundamentos que las sostienen sólo es posible a través del análisis de las líneas de ruptura que toda situación anómala sugiere, las cuales permiten considerarla como acontecimiento. De acuerdo con Maurizio Lazzarato (2017) entendemos por tal a la emergencia de lo intolerable, de lo imprevisible como condición de apertura a procesos de creación y actualización. Las formas codificadas, estratificadas, pierden valor, quedan obsoletas, lo cual se expresa a través de la invención de nuevas modalidades de acción. Estos procesos son problemáticos, conflictivos, ya que en las construcciones subjetivas que de ellos se desprenden coexisten las identidades, roles y funciones propias de la antigua distribución y aquellas comprometidas con un proceso radical de cuestionamiento.

En consecuencia, la revisión de los presupuestos, de las creencias que sustentan nuestra práctica, al amparo de un marco atípico, nos permitió problematizar las categorías a las cuales suscribimos y en las cuales nos afirmamos, y a cuyos imperativos, como ya veremos, podemos responder o no.

EDUCACIÓN ESCOLAR Y ESTÉTICA FUNCIONALISTA

Consideramos oportuno aclarar que la revisión crítica de las creencias que subyacen a las prácticas en las que habitualmente nos vemos implicados y de las cuales se desprende un posicionamiento subjetivo, un sujeto como correlato, no está dirigida más que a ofrecer una perspectiva histórico-cultural que visibilice el papel que se le atribuye a nuestra asignatura en las escuelas. Expondremos a continuación tres presupuestos a partir de los cuales suele definirse la posición relativa de la educación musical dentro del ámbito escolar.

A. Función ornamental e instrumental de la enseñanza artística.

Flavia Terigi (2002) nos señala que la enseñanza artística, en el marco de la educación pública, suele ser valorada como un lugar reservado a la creatividad y a la libre expresión, como un lujo o, en el peor de los casos, como un saber inútil. La autora sugiere que sobre esta área de conocimiento recaen menos exigencias que sobre las consideradas centrales y que funciona como variable de ajuste en más de un sentido. No resulta casual que cuando se habla de calidad educativa no sean estas las disciplinas consideradas indispensables, hecho que según la autora encuentra justificación en que el perfil de nuestra tradición escolar es predominantemente racionalista e intelectualista y que pondera al lenguaje verbal, a la lectoescritura y al cálculo por sobre otros modos de representación en la conformación de conceptos. Tal circunstancia guarda coherencia con la adscripción del currículum a una cierta secuencia de desarrollo psicológico, subsidiaria de la psicología evolutiva, la cual supone un sujeto como corolario de un proceso de desarrollo natural en el cual la educación escolar se propone como acompañante. Se omite, por un lado, que ciertos rasgos de lo que comúnmente se considera un sujeto desarrollado son más deudores de la escolarización que del crecimiento biológico, y que en la definición del desarrollo natural inciden, más de lo que suele advertirse, los procesos mismos de

escolarización, ya que se trata de un proceso social y escolarmente influido. Por otro lado, el marco a partir del cual dichos procesos son considerados supone como rasgos prominentes de desarrollo al razonamiento lógico y a la capacidad de abstracción, a los cuales rara vez se los emparenta con las capacidades estéticas. A partir de lo expuesto, Terigi (2002) concluye que la enseñanza artística suele quedar relegada a una función ornamental e instrumental, y que sus objetivos suelen ser subsidiarios de los objetivos de otras áreas.

B. El acto escolar como imperativo ineludible.

Cabe recordar que la motivación de este escrito no radica en denunciar la cooptación de los objetivos de una asignatura por parte de otra, ya que sabemos que no siempre se ignora o se omite que de todo encuentro dialógico se desprenden niveles de excedencia, sentidos imprevistos, y que no todo el mundo subvalora la enseñanza artística. Pero comprendemos que a pesar del trabajo a conciencia y de la articulación efectiva, hay ciertas prácticas instituidas que se obstinan en prevalecer. Tal es el caso, como ya lo hemos señalado, del acto escolar. El problema es, independientemente de cuán astutos seamos al momento de conciliar nuestra práctica específica con la estética del acto y con las motivaciones subyacentes que lo orientan, que esta circunstancia conlleva necesariamente la postergación de gran parte de los contenidos prescriptos en el diseño curricular. En palabras de Judith Akoschky (2002), “con la obligada participación de la música, los actos escolares interrumpen a menudo la normal continuidad de las clases y disponen de su tiempo para la preparación de presentaciones que poco tienen que ver con la naturaleza de los aprendizajes” (p.135).

El acto escolar suele producirse al margen de los procesos de aprendizaje, se lo percibe como una disrupción en la tarea cotidiana, estresa, ofusca, molesta, pocas veces motiva o sirve de recurso que implique ampliar los horizontes de lo instituido. Suelen darse efectos tan variados y opuestos como el querer resolverlo fácil y rápidamente, o querer lucirse y lograr mágicamente un show sin precedentes. Ambos extremos nada tienen que ver con integrar el acto a los aprendizajes cotidianos. Con suma claridad, Akoschky (2002) observa que:

“A lo largo de los años los actos escolares se han ido pareciendo cada vez más a las presentaciones de otros medios -televisivos y teatrales- en el formato de comedia musical, festivales, representaciones “actorales”, etcétera, sin encontrar una modalidad más acorde con la escuela y con sus objetivos educativos. Los festivales escolares de fin de curso, con sus trajes, decorados, coreografías, se alejan habitualmente de la tarea de aula, reemplazada por nerviosos ensayos y agotadoras repeticiones que persiguen resultados pocas veces logrados” (p.135).

Podrá comprenderse a partir de lo expuesto que, en lugar de tratarse de la consecuencia lógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el acto escolar resulta en la banalización extrema de la función del arte en la escuela.

Por otro lado, cabe destacar que tal como se ha dicho, el calendario escolar de efemérides gira en torno a la constitución de una identidad nacional homogénea y a un fuerte sentimiento patriótico. Esto es llevado a cabo a través de un ritual cívico cuya periodicidad garantiza una relación de obediencia a la autoridad, el consenso sobre una narrativa genealógica acerca del origen de la nación y la inscripción a un código moral del cual se desprenderá un sujeto patriótico cuya apariencia, cuyos gestos y comportamientos, darán cuenta de la suscripción a una determinada estética identitaria (Eliezer, 2006). Los orígenes del sistema educativo se encuentran estrechamente ligados a un contexto social caracterizado por intensos procesos migratorios producto de la nueva división internacional del trabajo (Núñez, 2008). En tales circunstancias es que se pone en funcionamiento lo que Sarlo (1998) denomina como la máquina de imposición de identidades, cuyo principal instrumento serán los actos referidos a las fechas patrias como ritual iterado, que se han convertido, a su vez, en elementos fundamentales de la gramática escolar. De lo antedicho se desprende que ciertos relatos minoritarios y/o contrapuestos con la formulación oficial no hayan formado parte de este proceso, y que el itinerario propuesto por el calendario escolar de efemérides coincida con la conmemoración de ciertas gestas patrióticas y con la revisión de los sucesos más relevantes de la vida de nuestros héroes, dejando por fuera a

un multiculturalismo tan constitutivo de nuestra identidad nacional como innegable en las realidades áulicas (Martín-Barbero, 1993; Sartelli, 1996, Akoschky, 2002).

C. La literalidad como demanda implícita.

Por último, y en vínculo directo con los anteriores dos puntos, podríamos destacar que la función ornamental e instrumental a la que suele quedar relegada la enseñanza artística, la educación musical en este caso, implica una articulación entre áreas cuyo eje suele ser la temática a celebrar en el acto. Articulación cuya pretensión tácita radica en ponderar el texto de la obra en cuestión (la poesía de una canción) o un género musical tradicional vinculado a la efeméride, obturando no sólo sentidos posibles sino también producciones musicales autónomas. Consiste en la obstinada pretensión de sustraer la función del enunciado estético a la comunicación efectiva, a la obviada del lenguaje y a la exigencia de poner en palabras y de traducir cualquier otro lenguaje al verbal (Duschatzky y Sztulwark, 2011). Como bien dice Akoschky (2002), “la música transmite un orden muy diferente de ideas: su sintaxis no tiene relación con las palabras ni con sus significados” (p.131). En igual sentido María Elena Walsh (1964) nos recuerda que:

“Sería importante que el maestro desterrara de su mente el prejuicio de que la poesía es útil, aplicable o alusiva a temas escolares. La poesía no alude más que a sí misma, sopla donde quiere y es preferible que no forme parte del temario sino del recreo, que se integre más en el juego que en la instrucción. [...] Esto nos lleva a encarar otro problema: la formación literaria del maestro, que a su vez está desorientado por el mal gusto que puede haberle sido inculcado desde sus propios estudios primarios. El maestro, como todos, tiene que encontrar su camino, un poco a tientas, buscando materiales que le produzcan placer, comparándolos con las grandes obras, formando su pequeña porción de cultura desvinculada del utilitarismo didáctico” (p. 6).

En el capítulo dedicado a la educación musical del diseño curricular para la escuela primaria en el primer ciclo (Mendoza ed., 2004) se observa prudentemente que en una canción se produce una simbiosis entre la música y el texto. Motivo por el cual, para proceder a su enseñanza, esta simbiosis debe ser respetada, evitando fraccionamientos que atenten contra el valor expresivo de la música. Si bien es cierto que la audición de relaciones musicales (de la estructura formal, por ejemplo) comienza empleando como soporte un repertorio de canciones en donde el texto opera como ayuda para identificar las relaciones que se pretende estudiar, conviene aclarar que se hace referencia a la posibilidad de indicar a través del texto las relaciones implicadas, y no al contenido o significado de la letra en correspondencia con las relaciones musicales que son motivo de estudio.

Resulta igualmente atendible el hecho de que frecuentemente nos apropiamos de un imperativo que nos es ajeno (Foucault, 2011), considerando propias obligaciones que no lo son, de modo tal que la elección de los recursos a ser utilizados en el trabajo áulico (entiéndase por tales a las obras seleccionadas para vehicular los contenidos) suele estar condicionada por el sentido que sugiere su texto, el sentido probable, subordinando los rasgos formales de la obra a una estética funcionalista (Bourdieu, 2018) cuya demanda radica en vincular, a través de una causalidad lineal, representación y cosa representada. Nos referimos aquí a ciertos protocolos de lectura que operan como control de las condiciones de recepción vinculando a un autor con un mensaje, con un único sentido, orientado a un lector modelo (Mancuso, 2010). Los aspectos ideológicos de los rituales escolares residen en el vínculo interdependiente que entablan enunciado y significado, a través del cual quedan expuestas relaciones de poder y privilegio que resulta conveniente tomar en consideración (McLaren, 1995). Se pretende, de este modo, una continuidad entre enunciado estético y experiencia cotidiana, postergando la forma en virtud de la función, en última instancia, a la función del signo. Se pondera así una percepción, una aprehensión ingenua basada en la experiencia corriente, la cual pretende una continuidad entre las propiedades sensibles de la obra, los signos denotados, y las emociones que ésta suscita. Esta circunstancia merece ser revisada ya que las condiciones de recepción/desciframientos particulares que una obra demanda (códigos artístico-culturales) operan como principio de diferenciación

social, como mecanismo de privación, y que esto es puesto en práctica a través de la apropiación de ciertos bienes simbólicos que una y otra vez son ofrecidos en el ámbito escolar por ser considerados pertinentes, y a través de la privación del acceso a tantos otros. Conviene recordar que cuando hablamos de “bienes simbólicos” (Bourdieu, 2018) no solo nos referimos a un producto determinado sino también a la creencia en su valor (sobre el cual actúan las políticas culturales), a la producción de consumidores de dichos bienes, a un sentido consensuado del gusto expresado a través de (categorías de percepción/apreciaciones legítimas), y tanto a la necesidad de consumo como a las diferencias culturales que de ella se desprenden. Nos referimos al abordaje de aquellas obras y/o de aquellos géneros musicales que son valorados como adecuados para el trabajo áulico, cuya adecuación responde frecuentemente al sentido que su texto sugiere, y cuyos rasgos prominentes responden tanto a exigencias de otras asignaturas como a la creencia en el valor de cierta subcultura escolar. Es decir que, tal como señala Terigi (2002), estamos transformando a través del paso por la escuela las diferencias iniciales en ulteriores con el añadido de la legitimación. Desde ya, no hace falta decirlo, quedan comprendidos dentro de este universo lo que la autora conceptualiza como artefactos didácticos, a los cuales no nos referiremos en este escrito.

CONCLUSIONES: ACTITUD CRÍTICA, DESEMPEÑO AUTÓNOMO Y PROMOCIÓN DE PROCESOS SINGULARES

El arte en el desarrollo de una actitud crítica. En virtud de lo expuesto, consideramos que es responsabilidad de la educación artística el desarrollo de una intención o disposición estética que no sólo atienda a las exigencias del arte realista, aquel en donde la obra se adecúa al sistema corriente de categorías sociales de percepción y apreciación, sino también que haga lugar al cuestionamiento de las categorías de percepción comunes a través de propuestas de índole formal/estilístico en donde el objeto del arte sea el arte mismo (Bourdieu, 2018). Esto será posible si se considera a la lectura, a la lógica de recepción y a sus condiciones, como parte del proceso de producción, ya que es allí en donde el sentido se completa (Mancuso, 2010), haciendo lugar al inmanejable número de contrasentidos que se desprende de los niveles de excedencia propios de todo encuentro dialógico, de todo encuentro con un otro. Una propuesta de esta tesitura echa por tierra el presupuesto de que el gusto popular no se condice con el arte de vanguardia, y que las expectativas, las categorías de percepción propuestas e impuestas en épocas precedentes en donde el arte hoy consagrado fue vanguardia, no son coherentes con un arte contemporáneo que desplace, aunque mal no sea parcialmente, las convenciones y las censuras, y que exima de la proscripción a objetos rechazados por el buen gusto. Por lo tanto, aquello que consideramos como el gusto popular no remite necesariamente a una enorme cantidad de gente prefiriendo lo mismo sino a la imposición de un patrón como marco de referencia del cual se desprende la subcultura escolar (Martín-Barbero, 1993; Bourdieu, 2018). Es por ello que el cuestionamiento de las categorías de percepción comunes a partir de propuestas de índole formal, en tanto revolución artístico-cultural, suele emplazarse contra el pueblo, contra el gusto popular, de lo cual se desprende que ser subversivo políticamente no implica ser subversivo estéticamente (y a la inversa). La relevancia de la reconsideración del valor de todo enunciado estético, y tal vez esta sea la tesis de este escrito, radica en que un cambio en la forma, o al menos su puesta en cuestión, supone más un cambio en el emisor que en el mensaje, cuyas implicancias resultan evidentes, tanto desde el punto de vista educativo como desde el subjetivo. Esta es la virtud de colocar al discurso en primer plano y tal vez este sea el peligro que supone el carácter polisémico de todo enunciado, peligro por el cual suele verse obturado a través de instancias tales como las lecturas redundantes (Mancuso, 2010).

Hacia el desempeño autónomo de la educación musical. En el terreno de la expresión, según refiere Maurizio Lazzarato (2017), acontece un enfrentamiento entre dos corrientes cuya diferencia radica en que una de ellas adscribe a una lógica reproductiva, mientras que la otra a la lógica de la diferencia, a un diálogo no terminado, a lo múltiple. Según este semiólogo,

“la circulación de la palabra (agenciamientos de enunciación), de las imágenes (percepción común), de los conocimientos, las informaciones y los saberes (inteligencia común), es el lugar de un enfrentamiento a la vez estético y tecnológico, de una batalla por la creación de lo sensible y por los dispositivos de expresión que los efectúan.” (Lazzarato, 2017, p.162)

Dicho, en otros términos, las motivaciones de un enunciado estético no son la eficacia comunicativa sino la puesta en cuestión de los límites del lenguaje y por lo tanto de los límites de lo cognoscible en una determinada formación histórica. Es por ello que lo consideramos como una práctica metacrítica, una práctica cuyo objeto es sí mismo.

La noción de autonomía le confiere al arte la posibilidad de desplegarse más allá de toda pretensión de traducción al lenguaje verbal, y en consecuencia, de los condicionamientos sociales o, más precisamente, de la disputa utilitaria propia de la tendencia disciplinante de cualquier institución escolar. Interpretar es la actividad fundamental del entendimiento en la actualidad, lo cual, que entender sea interpretar, representa un gran inconveniente ya que toda experiencia tiende a pasar por el tamiz de lo que el lenguaje verbal puede ofrecer en tanto matriz de inteligibilidad (Deleuze, 2019). Esa sea, tal vez, la función del arte: romper las asociaciones, no permitir que la máquina de interpretar realice las cadenas asociativas usuales.

Dicho de otro modo, si la función del arte en la escuela -en nuestro caso, la educación musical- es adornar e ilustrar el acto escolar con alusiones literales a la efeméride, difícilmente la producción musical de nuestros estudiantes diste de la reproducción de formas estereotipadas y de sentidos clausurados. Conviene recordar que la educación musical es una práctica específica, que supone una preparación, las competencias y los conocimientos pertinentes para, en un contexto determinado, aplicar el procedimiento oportuno, cuyo fundamento reposa en la lectura y en la valoración que, de manera autónoma y a partir de la posición relativa que su autoridad le confiere, hará el profesional en cuestión. Por lo cual, no solo será importante su conocimiento de los contenidos, sino también la pertinencia, la adecuación al nivel y las estrategias metodológicas que se adopten (Akoschky, 2002).

Por todo lo expuesto, consideramos que la educación musical debería preservar su autonomía respecto de las asignaturas consideradas troncales y de los requerimientos ornamentales e instrumentales de la institución, vinculados principalmente a las fechas patrias, de modo que en la clase de música, espacio-tiempo limitado en la currícula pero no menos relevante por ello, se logren desplegar estrategias para explorar y desarrollar las potencialidades expresivas, creativas y estéticas de nuestros alumnos. Creemos fervientemente que orientar de este modo la práctica permite el desarrollo de competencias para la producción y el consumo crítico (apropiación simbólica) de ciertos bienes culturales que, de otro modo, permanecerán vedados. En relación a lo antedicho, Terigi (2002) advierte que “No todos los miembros de una sociedad consideran como propios (simbólicamente) los bienes culturales que ésta ofrece: no encuentran en sí mismos las condiciones intelectuales y sensibles para esta apropiación” (p.7).

Promoción de procesos singulares en el ámbito escolar. Dejando de lado los diferentes perfiles docentes y los estilos de enseñanza que de ellos se desprenden, podemos coincidir en que toda circunstancia anómala nos enfrenta a la necesidad de buscar e implementar alternativas novedosas como también a repensar los recursos habitualmente desplegados en la clase de educación musical. La modalidad virtual de clases permitió reformular el vínculo con lo sonoro, tornando posible detenerse tanto en sus aspectos materiales (parámetros del sonido) como en los formales (elementos de la música). El objetivo de estas propuestas no fue conseguir

un producto mostrable en una celebración escolar. Su motivación fue involucrar a cada estudiante con su propia experiencia y a través de ella con el proceso de producción de sentido. Esto fue posible ya que estos procesos guardaron prudente distancia respecto de los criterios mediático-decorativos que suelen signar los proyectos articulados en los que la educación musical suele verse implicada.

Otro aspecto importante es que la virtualidad requirió un acto escolar a su medida: un video. Para ello se pensó en los tiempos atencionales que las redes suelen considerar, bastante menores a los de las celebraciones presenciales. También fue interesante la conformación de grupos de trabajo con docentes de todas las áreas, pautados desde el inicio del ciclo lectivo y con la certeza anticipada de una meta en común. La reticencia a los cambios se manifestó a través de la necesidad, expresada en muchos casos en términos explícitos, de mantener el formato tradicional de acto escolar. No nos referimos sólo a cuestiones de ordenamiento (himno, glosas, número, cierre) sino al tipo de participación de los estudiantes, a la literalidad de las propuestas, y a las demandas que sobre el número musical recayeron.

La educación artística en el marco de una institución escolar tiene por objeto ofrecer la posibilidad de ampliar el horizonte de experiencias de quienes a ella asisten. Y puesto que la experiencia es el modo de establecer significados y de ubicarnos en su proceso de producción, consideramos relevante indagar cuáles son los imperativos socio-históricos que subyacen a la dialéctica entre sujeto y realidad que se entabla al interior de una experiencia estética, ya que de dicho proceso y de las variables que en él intervengan, dependerá la posibilidad de construir una subjetividad singular a partir de la experiencia escolar. Cabría preguntarse entonces, qué prácticas se orientan en este sentido y que prácticas pretenden un sujeto normalizado, homogéneo, como correlato. En términos de Akoschky (2002). ¿Qué puede hacer la escuela y la educación diferente de lo que los alumnos ya poseen a través de los mecanismos de los medios y de los circuitos de comercialización?" (p.120).

La pandemia como acontecimiento nos enfrentó a la necesidad de enseñar y aprender a través de las redes, y nos mostró muchas aristas, entre ellas, la que describimos en este artículo, esto es, la libertad del docente de planificar sus clases por fuera de las demandas de ciertos requerimientos institucionales recurrentes, entre ellos, los actos escolares, con la consecuente profundización en contenidos comúnmente relegados. Crisis que tomamos como oportunidad todos los docentes comprometidos con compartir una experiencia significativa con nuestros estudiantes, dando al arte el permiso de obrar en todas sus direcciones posibles. Como aludían muchos de los chistes que circulaban en las distintas redes, las actividades vinculadas con el arte nos resguardan frente a la ansiedad y la incertidumbre generadas por el encierro, sin embargo, siguen ocupando un lugar menor en los planes de estudio. ¿Hará falta algo más que una pandemia para darles el lugar que merecen?

REFERENCIAS

- Akoschky, J. (2002). Música en la escuela, un tema a varias voces. En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, y F., Wiskitski, J., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 115-140). Paidós
- Bourdieu, P. (2018). *El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo Veintiuno.
- Butler, J. (2018). *El género en disputa*. Paidós.
- Deleuze, G. (2019). *En medio de Spinoza*. Cactus.
- Duarte, O.D. (2018). *El Estado y la educación: economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*, CABA, UNIPE: Editorial Universitaria
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Paidós.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitor de la Educación*, 21, 26-32. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10760/pr.10760.pdf

- Eliezer, M. (2006). *La nación en la escuela. Un análisis de los actos escolares en contexto de crisis*, [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad de San Andrés.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*. Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2018) *¿Qué es la crítica? seguido de La cultura de sí*. Siglo Veintiuno.
- Lazzarato, M. (2017). *Políticas del acontecimiento*. Tinta Limón
- Mancuso, H. R. (2010). *De lo decible. Entre semiótica y filosofía: Peirce, Gramsci, Wittgenstein*. Sb.
- Martín-Barbero, J (1993). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. G. Gili S.A.
- Mendoza, S. (Ed.) (2004). *Diseño curricular para la escuela primaria. Primer ciclo de la escuela primaria. Educación general básica*. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*. Siglo Veintiuno.
- Nuñez, P. (2008). *Los actos escolares como escenario de presencias deseadas y presencias extrañas* [Ponencia]. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas. <https://cdsa.academica.org/000-080/440.pdf>
- Sarlo, Beatriz (1998). *La máquina cultural*. Ariel.
- Sartelli, E. (1996). Celeste, blanco y rojo. Democracia, nacionalismo y clase obrera en la crisis hegemónica. *Historia, Razón y Revolución*. 2, 1-60 .<https://razonyrevolucion.org/textos/revryr/luchadeclases/ryr2SartelliCeleste.pdf>
- Terigi, F. (2002). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, y F., Wiskitski, J., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 5-58). Editorial Paidós
- Walsh, M. E. (1964). *La poesía en la primera infancia*. [Plenaria] Congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar. Estocolmo, Suecia. http://amia.org.ar/Amia/upload/download/2018/06/08/download_152847387993.pdf