



Beltramone, Camila María; Burcet, María Inés

 **Camila María Beltramone**
camilabeltramone@gmail.com
LEEM-Fda-UNLP, Argentina

 **María Inés Burcet** inesburcet@gmail.com
LEEM-Fda-UNLP, Argentina

Epistemus

Universidad Nacional de La Plata, Argentina
ISSN-e: 1853-0494
Periodicidad: Semestral
vol. 11, núm. 2, 2023
coordinacion@revistas.unlp.edu.ar

Recepción: 11 Noviembre 2023
Aprobación: 23 Noviembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/727/7274640004/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/18530494e063>



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

Resumen: En este trabajo presentamos una entrevista a Silvia Furnó, doctora en Ciencias de la Educación de extensa trayectoria profesional, formadora de docentes e investigadora en educación musical. A lo largo de la misma, la Dra. Furno reflexiona sobre su formación como docente, sus inicios en el nivel inicial y su paso por el nivel primario, su rol en la elaboración de los diseños curriculares en la década de 1980 y las ideas que la guiaron en la elaboración de Musijugando, junto a María Inés Ferrero. Ideas que aún hoy siguen vigentes en las aulas a través de sus libros de canciones y de actividades. Hacia el final de la entrevista, compartimos también con el lector reflexiones sobre las continuidades y discontinuidades relativas al lugar de la música en la escuela, la calidad de los recursos musicales, las propuestas pedagógicas, el uso de las representaciones musicales y la formación docente en la actualidad, que se desprenden de los relatos que Silvia comparte a lo largo del encuentro, y que se enmarcan en estudios actuales de experiencias donde buscamos de revisar el rol del sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música.

Palabras clave: educación musical, representaciones musicales, materiales didácticos musicales, educación primaria.

Abstract: In this paper we present an interview with Silvia Furnó, a doctor in Educational Sciences with an extensive professional career, teacher trainer and researcher in Music Education. Throughout it, Dr. Furno reflects on her training as a teacher, her beginnings at initial level and her time at primary level, her role in the development of curricular designs in the 1980s and the ideas that guided her in the preparation of Musijugando, together with María Inés Ferrero. These ideas are still valid today in the classrooms through her song books and activities. Towards the end of the interview, we also share with the reader reflections on the continuities and discontinuities relative to the place of music in school, the quality of musical resources, pedagogical proposals, the use of musical performances and teacher training in current events, which emerge from the stories that Silvia shares throughout the meeting, and which are framed in current studies of experiences where we seek to review the role of the subject in the music teaching-learning process.

Keywords: Music Education, music representations, educational music resources, primary education.

Introducción

La música ha habitado las aulas argentinas desde el establecimiento de la obligatoriedad y gratuidad de la escolaridad primaria para los niños y las niñas de todo el país, con la sanción de la Ley Fundacional de Educación Común N° 1420 de 1884[1]. Desde entonces diferentes enfoques pedagógicos y políticas educativas han orientado la enseñanza de la música a lo largo de este extenso y complejo período que abarca el desarrollo de la educación musical escolar argentina. Ya sea con el foco puesto en el desarrollo del canto, la teoría musical, el solfeo, la enseñanza de la flauta dulce, el abordaje de los atributos del sonido o la organización de ensambles instrumentales, los y las docentes de música han transitado los espacios educativos proponiendo diferentes formas de hacer música en el aula para volver su aprendizaje más significativo.

La creatividad de los y las docentes puesta al servicio de pensar nuevas formas de enseñanza constituyó y constituye uno de los rasgos característicos de nuestro sistema educativo en su conjunto. En lo que a la enseñanza de la música se refiere, Argentina supo desarrollarse como un centro de referencia en Latinoamérica a partir de un movimiento editorial de rasgos inéditos que impulsó y dio lugar a la publicación de obras originales de pedagogos/as locales como así también de traducciones de pedagogos/as internacionales. Este movimiento, junto con la creación de instituciones de formación docente (de nivel terciario y universitario) y la creación de sociedades destinadas a la promoción y difusión de investigaciones regionales sobre cognición, psicología y educación musical (como la Sociedad Argentina de Educación Musical, la Asociación de Docentes de Música, la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, entre otras), favoreció el desarrollo de la profesionalización del trabajo del docente de música en todo el país.

Al interior de este colectivo docente enriquecido por la pluralidad metodológica y pedagógica, resuenan especialmente los nombres de aquellos pedagogos y pedagogas que a través de su compromiso con la educación musical marcaron rumbos en cuanto a la forma de pensar la enseñanza de la música y su rol en la institución escolar, esclareciendo con argumentos sólidos la importancia de la misma en la formación de los niños y niñas, y velando así por su derecho a recibir una educación que la contemple.

Uno de los nombres que continúa haciendo eco es el de Silvia Furnó. Si recorremos las escuelas especialmente de la provincia de Buenos Aires o de la Ciudad de Buenos Aires, seguramente encontraremos ideas que nos remitan a ella. Ya sea por el uso de los sets de materiales sonoros, las grafías analógicas, las loterías o bingos de sonidos, canciones como *Los duendes de siete colores* (Furnó, 1987) y *Mis canciones de papel* (Furnó, 1987) o las famosas actividades de *Musijugando*[2] (Ferrero y Furnó, 1978) que siguen circulando por los cuadernos de música. Quizás haya sido su capacidad de transmitir su propio entusiasmo por enseñar y la responsabilidad que eso implica; o tal vez su constante deseo por aprender para seguir pensando sobre sus prácticas docentes. Quizás incluso esa pequeña dosis de rebeldía y perspicacia que le permitió encontrar aquello que los niños y las niñas estaban necesitando para consolidar su aprendizaje. Lo cierto es que Silvia ha dejado una huella, una marca en el

camino de la educación musical en nuestro país y hoy tenemos la oportunidad de conversar con ella a quien le agradecemos por el cálido encuentro.

La entrevista

María Inés Burcet (MIB): Silvia, nos gustaría que nos contaras cómo fueron tus inicios en la Educación Musical.

Silvia Furnó (SF): Bueno, yo comencé a dar clases en una época en la cual los niños de jardín de infantes tenían música todos los días. Y en la escuela primaria tenían música en todos los grados. Es decir, entre el jardín y la escuela primaria los chicos tenían diez años de música. Imaginen que, con esa continuidad, había muchas posibilidades para el aprendizaje y para el seguimiento.

Camila Beltramone (CB): Empezaste muy joven, ¿es cierto?

SF: A los dieciséis años me recibí en el Conservatorio López Buchardo, como Profesora de Música con especialidad Piano. En ese entonces sabía que luego de recibirme tenía que ir a inscribirme en el Consejo Escolar. Así es que, ni bien obtuve el título, me fui a inscribir. Recuerdo mi sorpresa cuando a los pocos días de esa inscripción, recibí una carta. Yo pensaba que era una suplencia o algo así, pero resultó ser mi nombramiento como profesora titular de música. No podía creerlo. Aparentemente había un cargo para titularizar en la zona en la que me había inscripto y la única que tenía título habilitante era yo. Así es que, con dieciséis años, comencé como profesora de música en el Jardín Nro. 2 de Adrogué.

MIB: ¿Y cómo fue esa experiencia?

SF: En ese jardín, por la tarde había una profesora que tenía mucho prestigio en la institución y por la mañana había una mujer joven que se había formado haciendo diferentes cursos, pero no tenía título. Así es que, cuando apareció el cargo quedé en su lugar. Recuerdo que en el jardín me miraban más o menos, porque era muy joven, pensarían: “¿a ver qué hace la nena nueva que vino?”

Y entonces, por indicación de la directora, lo primero que hice fue presenciar las clases de la profesora de la tarde. Esta profesora me contó que estaba desarrollando una nueva experiencia a la que llamaba “gimnasia psicopedagógica”.

Recuerdo que llegué a casa y le dije a mi mamá: “yo no sé qué voy a hacer, pero lo que hoy aprendí es lo que sí sé que nunca voy a hacer”. Y creo que fue en ese mismo año que comencé a buscar el Profesorado de Educación Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires. Y ahí me encontré con María Inés Ferrero, que también venía de una experiencia parecida en una escuela. Le dije: “vamos a hacer algo, porque el jardín es muy lindo y hay mucho por hacer”.

CB: ¿Y cómo fueron esas primeras clases en el jardín?

SF: Los niños entraban con música y salían con música. Cada grupo tenía una clase todos los días. Pero, además, teníamos una Sala de Música. Recuerdo que había un piano que era exclusivamente para los jardines, porque era bien bajito y yo sentada desde el piano veía a todos los nenes. El piano estaba en la sala de música y entonces los chicos venían a la sala y había espacio para moverse.

CB: ¿Y qué actividades musicales hacían? ¿te acordás?

SF: Ah...[suspira]

Recuerdo que trabajé mucho con la primera tanda de canciones que había hecho. Eran todas canciones patrias, porque las cosas que se cantaban para las

fechas patrias no me gustaban, eran un espanto [risas]. Entonces hice una canción para el 20 de junio, otra para el 25 de mayo, otra sobre la casita de Tucumán, una baguala...

MIB: ¿Y las tenés?

SF: No, no las tengo [risas].

CB: ¡Qué pena!

[Silvia piensa con los ojos cerrados, tratando de recordar. Risas]

SF: [Canta] “Es blanca y celeste, es cielo y es mar. Así es mi bandera, echada a volar”. [canta y se acompaña con golpes de percusión sobre la mesa] “Vuela bandera, no dejes de volar. Si el viento descansa, te dormirás”. “Muy alta bandera, que linda que estás...”

Y tenía otra para la casita de Tucumán, para San Martín...pero no me acuerdo, no me acuerdo.

MIB/CB: ¡Qué linda!

SF: Eso fue una de las primeras cosas que hice, porque cantábamos mucho.

CB: ¿Y había instrumentos musicales en el jardín?

SF: Estaba el piano que les decía antes... y además tenías...ah, los instrumentos que encontré allí ¡Dios mío! En esa época se había puesto de moda que los instrumentos fueran objetos atractivos para los niños y entonces tenían que estar “disfrazados”. Por ejemplo, el triángulo era como una serpiente. Imagínense que perdía toda la vibración de la varilla. Un bombo inmenso que era un elefante. Bueno todo así, esas eran las cosas que había. Yo ahí empecé a buscar otros instrumentos y materiales.

MIB: Bueno, creo que esa preocupación te atravesó también en toda la formación de docentes, ¿no? Me refiero a esta búsqueda de materiales musicales de calidad, sobre el sonido y sus cualidades.

SF: Si, claro, porque además en cantidad esas cosas sonaban horribles. Siempre trabajé con instrumentos con todos los chicos, hice muchísima tarea de ese tipo. Y todo era inventar al paso. Las ideas se iban desarrollando junto con el trabajo, con el hacer.

CB: ¿Cómo fue tu formación en el Collegium Musicum?

SF: Hice allí el profesorado, que eran tres años. Fue la única vez que se dictó esa carrera, creo que no les rindió económicamente, así es que, cuando nos recibimos, se cerró. Allí tuve como profesores a Mario Videla (en flauta dulce), Violeta Hemsy de Gainza, Patricia Stokoe (en danzas) y luego a Perla Jaritonsky que después tomó su lugar, a Ernesto Epstein, Judith Akoschky. Estaban todos los popes de la Educación Musical allí. Y entonces, fue otra perspectiva sobre cómo producir materiales didácticos.

CB: Es decir que también tuviste danzas.

SF: Bueno, pasó algo muy particular. Resulta que el área de expresión corporal estaba incluida en los diseños curriculares, porque todo el trabajo de Patricia Stokoe había tenido una recepción y una circulación muy fuerte para la escuela. Pero, si en el área de música faltaban docentes, ¡imagínense en expresión corporal! ¡Los contabas con los dedos! Por lo tanto, como la expresión corporal era movimientos con la música, ¿quién iba a darlo? Pues, el profesor de música. Y entonces era un disparate la expresión corporal que se hacía en esa época en las escuelas.

Pero, además, para que se den una idea, en los talleres que daba Patricia Stokoe había músicos en vivo. Es decir, no trabajaba con grabaciones. ¿Y quién era el músico? Nada menos que Carlitos Gianni y a veces Eduardo Segal en la percusión tocando. Te movías con la música mientras Carlitos te seguía con el piano.

Bueno, qué sé yo... di con una época muy interesante con muy buenos profesionales.

CB: ¿Y cómo impactó esta formación en tu trabajo?

SF: Para esa época yo ya tenía varios años de experiencia en el jardín y quería trabajar en una escuela primaria. Pero no en cualquier escuela, quería una escuela que estuviera con salón de música, con piano y donde se pudieran adquirir materiales. Entonces, recuerdo que me acerqué a una escuela primaria cerca de mi casa, para hablar con la directora. La directora estaba en una reunión, pero se asomó para escucharme y entonces le pregunté si la escuela tenía profesora de música. Y también le pregunté si tenían salón de música, si tenían piano y le conté que había estudiado en el Collegium Musicum. Recuerdo que ella me preguntó: “¿Y sabés algo de Orff?”. Yo le dije que sí, pero le aclaré que para poder trabajar con ese enfoque era necesario incorporar instrumental. Recuerdo que me dijo: “Esperame, no te vayas” y el lunes siguiente ya estaba trabajando allí. A la semana me dieron dinero para comprar los instrumentos y compré las placas. Compré muy buenos instrumentos.

MIB: ¿Y cómo trabajabas la ejecución instrumental? ¿Usabas notación musical?

SF: Y ahí es donde comenzamos la búsqueda también por ese lado, junto con María Inés Ferrero. Nuestra idea siempre fue la de utilizar representaciones de apoyo según lo que los chicos necesitaran entender. En esa época, también, empezó a tener mucho peso la música contemporánea. Y entonces nos entusiasmos con muchos compositores que utilizaban notaciones no tradicionales para otro tipo de representaciones del sonido. Recuerdo que me había entusiasmado mucho con los textos de Pierre Shaeffer, incluso había conseguido uno de sus libros en francés. Y entonces íbamos analizando alternativas de registros.

Claro, también se dieron varias cosas en simultáneo. Durante el período de la dictadura militar, en Buenos Aires se hizo el famoso un diseño curricular[3]. Era plena época del conductismo. Bueno, el diseño curricular de esa época era tan voluminoso que le decíamos El libro gordo de Petete[4].

En ese entonces, junto a María Inés Ferrero, ya empezábamos a tener cierta experiencia y entonces Ricordi nos convocaba para dar cursos. Y de allí, en algún momento fue que nos propusieron hacer un libro de planeamiento de clases de música, también junto con Ana del Valle Llabra y Alicia Quadranti (Ferrero et al., 1981a; 1981b). La editorial quería un trabajo en colaboración, querían que Violeta hiciera una supervisión musical, y nosotras queríamos tener también una supervisión pedagógica. Fue entonces que convocamos a Nydia Elola con quien habíamos empezado a hacer un grupo de estudio. Porque a través de todo esto, notábamos que nos estaba faltando la formación pedagógica.

MIB: ¿Es quien escribió el prefacio de Musijugando?

SF: Si claro, nos hizo el prefacio de Musijugando. Ella tenía una formación interesante, muy a posteriori del neoconductismo, ya empezando toda la época del constructivismo. Y allí fue cuando empezamos a leer nuevos autores, en un

grupo de estudio que duró diez años. Ella hizo toda la supervisión del material en términos pedagógicos.

CB: ¿Qué planteaban por entonces los diseños curriculares?

SF: En el momento en el que sacamos Musijugando estaba en vigencia en Capital Federal el diseño curricular con el que había colaborado Violeta Hemsy de Gainza en el año '72[5]. Era un diseño en el cual se pretendía que los niños lograsen en la escuela primaria un nivel homologable a un quinto año de conservatorio de música. No eran diseños sino programas inicialmente muy vagos, pero con esas orientaciones. Allí Violeta había realizado una adecuación de toda la parte de lectoescritura. Pero eran programas imposibles de aplicar porque ¿para qué los chicos necesitaban la lectoescritura? ¿En qué momento tenía sentido?

CB: Claro, en ese diseño de 1972 Violeta proponía, además, que el dominio de la lectoescritura no tenía que ser descontextualizado, como se había pensado hasta entonces, sino que tenía que estar al servicio de pensar los parámetros de la música reforzar las sensaciones auditivas de los estudiantes con las visuales. Pero, a mi parecer, esta intención se pierde cuando se vuelve a poner el foco de las actividades en el aprendizaje de los elementos del lenguaje musical...es decir, compases, figuras, alturas...y esto a partir de actividades de lectura solfeada, dictados rítmicos, etc...

SF: Y además eso nunca llegaba al aula. Porque la mayoría de los niños no lo iban a aplicar. A lo mejor tiene sentido la enseñanza de la notación musical en las instituciones que tienen flauta dulce, porque la van a utilizar para leer. Esa idea fue la que tomamos cuando hicimos Musijugando y dejamos un apartado para el comienzo de la lectoescritura, pensando en que había colegios que tenían en contra turno talleres musicales, talleres de flauta, y entonces tenía sentido. Jamás me pareció que fuera coherente enseñarles la flauta dulce a treinta niños cuando no podían siquiera afinarla.

En ese momento yo no la conocía a Violeta, pero ella estaba muy en sintonía con toda la producción de Willems, Martenot, Dalcroze quienes proponían pequeñas transformaciones de aproximación a la lectoescritura con actividades más corporales, dándole una vuelta para hacer más accesible la comprensión del lenguaje musical. Creo que ella intentó llevar algo de todo ese enfoque, aunque a pesar de las buenas intenciones, estimo que no se logró.

MIB: ¿Y cómo fueron pensados los libros de Planeamiento de la Enseñanza Musical?

SF: Estos libros fueron pensados como un material que ayudara a los docentes a poner en práctica el diseño curricular de ese momento.

Pero para eso, el primer desafío fue el de poder definir los contenidos de enseñanza y los criterios para secuenciarlos. En los libros planteamos la idea de grupos conceptuales. Por ejemplo, con relación al sonido definimos cuáles serían los conceptos claves, cuáles serían objetivos con respecto a esto, y cuál la secuencia.

Entonces, por un lado, estaba toda la parte teórica con objetivos y contenidos. Y después venían los libros donde, a partir de cada objetivo y contenido proponía un plan de clase con las actividades, los recursos, alguna explicación, y otras ideas que podían llegar a reemplazar las que estaban allí. Todo con la bibliografía de esa época.

Están las unidades para primero, segundo y tercer grado, con las aproximaciones a la notación musical en un libro; y luego otro para cuarto a séptimo.

En la escuela, quizá no llegaba nunca a trabajarse eso como estaba planteado; pero nosotras aprendimos muchísimo. Porque el nivel de reflexión que implica sugerir pequeñas actividades destinadas a objetivos muy específicos, y esos derivados de los objetivos macro. ¿Sabés cómo nos hizo pensar? Porque implica un pensamiento muy ordenado y articulado.

CB: Me parece que entonces, hasta el diseño de Violeta, no estaba muy claro qué se esperaba de la formación musical en la escuela....

SF: No estaba nada claro, además, los proyectos curriculares de esa época no tenían forma de diseños pedagógicos, con objetivos claramente definidos. Eran más como un programa, como los viejos programas, con alguna indicación de que tipo de cosas hacer, pero no estaban bien fundamentados.

CM: Luego, hacia el año 86 comenzaste a trabajar en los diseños curriculares de la Ciudad de Buenos Aires, ¿Es así?

SF: Claro. Ese diseño partió del que había hecho Violeta, pero se transformó todo el planteo de contenidos. La idea fue orientarlo más hacia el canto expresivo, a la producción instrumental, a la ejecución en clase, utilizando apoyos de lectoescritura que ayudaran a comprender lo musical.

MIB: Claro, una herramienta para entender lo conceptual.

SF: Exacto, una herramienta para entender lo conceptual. Y ahí fue que, en función de todo eso, nació Musijugando como un complemento de apoyo y donde esas pequeñas cosas que iban a lo conceptual se podían resolver en unos pocos minutos. Los niños marcaban y listo, seguíamos tocando y cantando.

MIB: Ahí reconozco otra de tus preocupaciones en la formación docente que es la de la maximización del tiempo. Recuerdo que, por ejemplo, el casete tenía que estar preparado en donde iba a empezar lo que iban a escuchar. O sea, no podíamos empezar a buscar.

SF: Lógico. Porque además los treinta pibes se te dispersan en un segundo. Pero, además hoy seguramente haces una fotocopia y listo, no necesitás copiar la letra en el pizarrón, pero en esa época no había acceso a las fotocopias y lo único que llevaban los chicos era cuaderno y un lápiz. Todo era copiar. Entonces, los cuadernos Musijugando complementaban el trabajo del aula.

MIB: ¿Y lograron que las escuelas los tuvieran?

SF: Si si, mi escuela los tuvo. Y hay escuelas donde hoy los siguen usando todavía. Recuerdo que cuando empecé a usar Musijugando, lo primero que advertí es que los niños lograban recordar lo que se había trabajado de una clase a la otra, o incluso de un año al otro. Por ejemplo, cuando comenzaba un año yo siempre preguntaba a los chicos qué habíamos hecho el año pasado. Quería saber qué se acordaban, y por lo general se acordaban de que habíamos jugado a tal cosa, y que habíamos cantado tal otra. Y yo pensaba, ¿y todo lo demás? Y cuando empecé a utilizar Musijugando, ante la misma pregunta me decían, por ejemplo: “trabajamos con los sonidos cortitos y largos, con los sonidos agudos y graves...” Es decir, comenzaban a registrarlo, a recordarlo.

Y también tenía su otra parte, porque por ejemplo venían los papás y decían: “¿Cómo hago con esto? ¿Cómo lo ayudo? ¿Qué le pasó que lo hizo mal?” Las mamás y los papás empezaban a darse cuenta qué era lo que hacía su hijo en la

escuela. Aunque llevarse los cuadernos y corregir, era una “tareíta” extra nada recomendable. Por supuesto yo creo que la mayoría de los maestros de música no lo siguen usando por esas complicaciones.

MIB: Y cuando ustedes diseñaron Musijugando ¿pensaron que fueran preparatorios para aprender la notación musical?

SF: No, lo que pensamos fue en dejar el apartado sobre la notación musical por si lo necesitan los docentes para los talleres extraescolares de flauta u otras cosas que algunas escuelas mantenían -y aún mantienen-. Como, por ejemplo, en algunas escuelas era muy común el uso del tonete.

MIB: ¿Qué es el tonete?

SF: Bueno, como ustedes saben el Collegium Musicum lo que hizo, de alguna manera, fue replicar la enseñanza musical que había en Alemania y por eso está Carl Orff allí y todo su instrumental. Pero además el Collegium trajo a la Argentina, y a las escuelas primarias en Argentina, la flauta dulce (que es un típico instrumento europeo). Recuerdo que, junto con María Inés Ferrero, habíamos cursado unos seminarios sobre aerófonos nuestros, como el pincuyo o la quena, y nos preguntamos por qué no se usaban en la escuela instrumentos tan lindos como esos. Instrumentos que, entre otras cosas, tienen un repertorio de sonidos que va hasta la nota “la” (por debajo del do), algo que la flauta no lo tiene y que, para poder tocar nuestro repertorio folklórico resulta muy necesario, porque se usa mucho la escala pentatónica.

Bueno, el asunto es que la flauta dulce se instaló en algunas academias y en algunas escuelas. Pero era muy difícil conseguirla y además era muy costosa. En un momento se empezaron a hacer acá, pero eran muy desafinadas. Y entonces alguien inventó el tonete, que era una flauta más petisa y gordita que tenía una octava. Algunos tonetes más o menos se aproximaban en la afinación, pero eran horribles, muy feos esos tonetes.

Por todo esto que les cuento, había escuelas donde lo básico en las clases de música era el aprendizaje del tonete o de la flauta dulce y para eso se utilizaba la notación musical. Entonces para esos estaba el apéndice de Musijugando. Pero, básicamente y lo central de Musijugando, fue que la escritura (las grafías) apoyaran el aprendizaje de conceptos.

CB: Silvia queremos contarte que, como parte de un trabajo más amplio, hace unas semanas realizamos una encuesta virtual a docentes de música de escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires para conocer si utilizaban o no alguna forma de representación escrita de la música en sus clases, y les preguntamos también con qué fin utilizaban esas representaciones. Y nos llamó mucho la atención encontrar que la mayoría de los y las docentes que completaron la encuesta continúan enseñando a leer y escribir notación musical, aun cuando su enseñanza como contenido ya no está presente en los diseños curriculares.

SF: Los docentes ¿de qué zona, qué radio, qué escuelas?

CB: Por ahora participaron docentes de La Plata, Berisso, Ensenada y Mar Del Plata.

SF: ¿Instituciones públicas, o privadas?

CB: Públicas y privadas. La gran mayoría comenta que consideran a la notación musical como un recurso para componer ritmos o recordar lo que hacen de clase a clase. Pensamos que a lo mejor el lugar que le dan a la enseñanza de la notación musical podría relacionarse con su propia formación, ya que en su mayoría los y las

docentes consignaron en el formulario haber hecho una carrera de instrumento en el conservatorio.

SF: O sea que no ha habido modificaciones sobre esto a lo largo de los años, porque eso para mí era historia bien antigua...

IB: Creo que también nos ha faltado la posibilidad de diseñar espacios de formación continua para docentes. Espacios de capacitación, seminarios, talleres dirigidos a los docentes.

SF: Es posible....

Consideraciones finales

A lo largo de la entrevista Silvia nos compartió diferentes momentos relacionados con su propio desarrollo profesional y fue mencionando algunos aspectos que nos convocan a reflexionar sobre las continuidades y discontinuidades relativas al lugar de la música en la escuela, la calidad de los recursos musicales, las propuestas pedagógicas, el uso de las representaciones musicales y la formación docente.

Desde el comienzo de la entrevista Silvia destaca la oportunidad que implica para el aprendizaje y el desarrollo de los niños y de las niñas, la posibilidad de tener clases de música con regularidad, todos los días (en el nivel inicial) y en todos los grados (en la escuela primaria). Esta oportunidad estuvo sustentada en la Ley de Educación Común 1.420, a partir de la cual se estableció que la asignatura Música formara parte del diseño curricular a lo largo de toda la educación obligatoria. Como señala Silvia, esto permitía a los docentes trabajar con profundidad diferentes contenidos con relación al canto, la producción musical y la audición.

Sin embargo, ese lugar que supo tener la música en la escuela se vio sustancialmente modificado a partir del año 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195[6]. A partir de entonces la asignatura Música quedó subsumida en un área común de Educación Artística, integrada también por las disciplinas Artes Visuales, Teatro y Danzas, y organizada a partir del establecimiento de contenidos básicos comunes. Es decir, contenidos no específicos de ninguna de estas disciplinas, los cuales además debían ser abordados en cada ciclo y nivel “por docentes (...) egresados de escuelas de arte” (art. 32). Si bien este cambio en el enfoque educativo permitió a los niños y a las niñas transitar diferentes lenguajes artísticos a lo largo de la educación obligatoria, la música como disciplina específica perdió su propio espacio curricular y con ello la posibilidad de poder desarrollar un trabajo sostenido a lo largo de la educación obligatoria.

La decisión de diseñar un área de Educación Artística y contemplar la enseñanza de la música como parte de ese conjunto de disciplinas seguramente haya sido consecuencia, entre otros factores, de la falta de maestros de música. Si bien, para 1993 ya había numerosas instituciones (nacionales y provinciales) que contaban con espacios destinados exclusivamente a la formación de educadores musicales, por lo general estas instituciones tenían pocos egresados. La dificultad y la necesidad por cubrir los cargos docentes queda a la vista en la conversación con Silvia cuando ella nos relata la autogestión que hacían los propios docentes (en su caso) y los directivos para poder completar ese espacio.

Silvia también menciona en diferentes oportunidades la importancia que tienen los recursos que pone a disposición la escuela para garantizar una educación artística de calidad. Se refiere particularmente a la calidad y variedad de materiales sonoros e instrumentos musicales disponibles, como así también a la disposición de un salón de música, el cual supo ser parte del diseño edilicio de las escuelas y hoy es prácticamente una excepción. Es importante señalar que en la actualidad la falta de estos recursos sigue siendo una realidad que forma parte, tanto de las escuelas de gestión pública como de las de gestión privada. Es decir que, la falta de inversión educativa destinada tanto al diseño de salones aptos para el desarrollo de las clases como a la adquisición de instrumentos musicales, equipos de sonido y otros insumos, no recae únicamente en un problema de financiamiento sino en el lugar que fue teniendo la música dentro de la educación general.

Otra problemática que surge de la entrevista es la que refiere a la elaboración de propuestas pedagógicas. A lo largo de su carrera Silvia diseñó y publicó diferentes materiales destinados a docentes y a alumnos. Materiales que derivaban de los diseños curriculares proponiendo actividades específicas vinculadas con cada contenido y dirigidas a cada nivel escolar. Este trabajo enriqueció las propuestas de enseñanza y también facilitó el trabajo de los docentes en las aulas. Si bien posteriores modificaciones en los diseños promovieron la necesidad de continuar repensando las prácticas, no encontramos una continuidad en la elaboración y producción de este tipo de propuestas. En tal sentido estimamos que sigue habiendo una importante vacancia en el diseño de materiales pedagógicos articulados con los diseños curriculares actuales lo cual implica un desafío adicional para los docentes de música.

Luego, un aspecto que vale la pena destacar, en el contexto de las propuestas de actividades escolares, es el que refiere a las representaciones escritas. Silvia nos comparte algunas de las ideas generales que dieron lugar al diseño de los cuadernos *Musijugando*, en los cuales aparecen las denominadas grafías analógicas. Estas grafías han sido y siguen siendo muy utilizadas por los docentes de música y mucho se ha discutido acerca de si resultan propedéuticas o no para el aprendizaje de la notación musical. Sin embargo, Silvia nos explica que, desde sus inicios, las grafías analógicas estuvieron orientadas a favorecer el proceso de conceptualización de los contenidos musicales, especialmente aquellos vinculados con los atributos del sonido. Tal como ella señala, lo central era que las grafías apoyaran el aprendizaje de conceptos.

Precisamente, el rol de las representaciones escritas como herramientas para pensar la música y reflexionar sobre la propia práctica musical, es un tema que hemos comenzado a abordar a partir del estudio de experiencias donde buscamos de revisar -desde una perspectiva constructivista- el rol del sujeto en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la notación musical (Beltramone y Burcet, 2019; Burcet 2017, 2018, 2020; Burcet y Uzal, 2018; Burcet et al., 2022). Estos estudios nos han permitido poner en valor otras funciones que desarrolla la notación musical además de las funciones de registro y conservación de la memoria, y que se vinculan con las funciones epistémica, metalingüística, performativa, e imaginativa. Es en esta línea que reconocemos en *Musijugando* un antecedente de importancia que nos permite seguir reflexionando sobre el modo en que las diferentes escrituras de la música pueden volver más significativo el aprendizaje.

Por último, Silvia nos relata su enriquecedora experiencia en el Collegium Musicum de Buenos Aires destacando la oportunidad que tuvo de poder formar parte de ese proyecto. Recordemos que Silvia se incorpora a esa institución motivada por la necesidad de completar su propia formación, la cual, hasta ese momento estaba centrada en el instrumento. Es importante destacar esta necesidad ya que, ella misma señala que su propia formación como profesora de piano no le era suficiente para desempeñarse en la escuela.

Así, en su propio recorrido, Silvia nos deja a la vista una problemática que sigue teniendo actualidad y que refiere a la necesidad de promover la formación en educación musical como condición necesaria para el trabajo docente en la escuela. Muchas veces los cargos docentes en las escuelas se cubren con otros profesionales de la música (instrumentistas, directores de orquesta, compositores) quienes no tienen necesariamente la preparación suficiente para afrontar el desafío pedagógico y musical que implica la enseñanza de la música en la escuela.

A modo de cierre, queremos destacar el compromiso que ha tenido Silvia con la educación musical y especialmente con la escuela pública. En cada de sus anécdotas advertimos su profunda mirada crítica y su constante impulso para cambiar y transformar cada espacio por el cual transitó. Ya sea como docente, como compositora de canciones infantiles, como autora de diferentes trabajos didácticos y de documentos curriculares, resignificó cada una de las dimensiones de la educación musical. Cuando mencionamos que la creatividad de los y las docentes puesta al servicio de pensar y repensar la educación constituye uno de los rasgos característicos de nuestro sistema educativo en su conjunto entendemos que Silvia forma parte fundamental de ese movimiento.

Referencias bibliográficas

- Beltramone, C. y Burcet, M.I. (2019). El rol de la partitura en el coro amateur. En N. Alessandroni, B. Torres Gallardo y C. Beltramone (eds.), *Vocalidades: la voz humana desde la interdisciplina* (pp. 417- 442). GITEV. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/101348>
- Burcet M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 129–138. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p129-13>
- Burcet, M.I. (2018). Notación Musical: ¿código o sistema de representación? Implicancias psicológicas y educativas. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, 32, 85-103. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/939>
- Burcet, M. I. (2020). *Las conceptualizaciones iniciales de la unidad de representación en la notación musical. Implicancias psicológicas y educativas* [tesis de doctorado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/96868>
- Burcet, M. I. y Uzal, S. (2018). La representación de la altura musical: un estudio con adultos en etapas iniciales de la adquisición de la notación musical. En N. Alessandroni y M. I. Burcet (eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas* (pp.105-115). SACCoM. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/80832>
- Burcet, M. I., Beltramone, C. M., Uzal, S. B. y Rigotti, S. M. (2022). La adquisición de la notación musical desde la perspectiva del sujeto que aprende. Un estudio

- en jóvenes sin estudios musicales específicos. *Revista Internacional de Educación Musical*, 10(1), 43-53. <https://doi.org/10.1177/23074841221131436>
- Departamento de Instrucción Pública (1884). Ley 1420. *Ley de Reglamento y Educación Común*.
- Ferrero, M.I., Furnó, S., del Valle Llabra de Lanfranchi, A. y Quadranti, A. (1981a). *Planeamiento de la enseñanza musical. Ejemplos de unidades de enseñanza de aprendizaje y material didáctico para la escuela primaria. 4to a 7mo grado*. Editorial Ricordi
- Ferrero, M.I., Furnó, S., del Valle Llabra de Lanfranchi, A. y Quadranti, A. (1981b). *Planeamiento de la enseñanza musical. Ejemplos de unidades de enseñanza de aprendizaje y material didáctico para la escuela primaria. Guía para el maestro*. Editorial Ricordi
- Ferrero, M. I. y Furnó, S. (1978). Colección *Musijugando*. E.M.E Educación musical editores.
- Furnó, S. (1987). Los duendes de siete colores [canción]. En *Mis canciones de papel*. Editorial Ricordi.
- Furnó, S. (1987). Mis canciones de papel [canción]. En *Mis canciones de papel*. Editorial Ricordi.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1972). *Lineamientos Curriculares de 1ro a 7mo grados*. Centro Nacional de Documentación e información educativa.
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (1995). Ley 24195 *Ley Federal de Educación*.

Notas

- [1] Departamento de Instrucción Pública (1884).
- [2] Musijugando es una colección de cuadernos compuesta por seis cuadernos de actividades musicales para uso del alumno, cinco equipos para el docente y guías metodológicas que incluyen CDs con ilustraciones sonoras y musicales. Luego de varias reediciones corregidas y aumentadas en 2019, los cuadernos de actividades musicales para uso del alumno quedaron configurados en cinco ejemplares (Musijugando 1, 2, 3, 4, y Musi+), los equipos para el docente se han transformado en cuatro Ebooks (en formato digital), y los CDs en un repertorio de audio que incluye ilustraciones sonoras y musicales, ambos con acceso vía streaming. Los materiales están disponibles en www.musijugando.com.ar
- [3] En este testimonio Silvia se refiere al Diseño Curricular de la Municipalidad de Buenos Aires (CABA) de 1981, conocido como El libro gordo de Petete debido a su extensión.
- [4] El Libro Gordo de Petete fue una enciclopedia diseñada por Manuel García Ferré en la década de 1970. La misma consistía en una serie de 8 tomos de 400 páginas cada uno, que se armaban a partir de fascículos coleccionables de publicación semanal. Cada fascículo se complementaba con la información audiovisual que presentaba Petete -el personaje de la enciclopedia- cada semana en su ciclo de cortos de televisión, de amplia difusión y alcance internacional.
- [5] Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1972).
- [6] Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (1995).