



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo Final de carrera del Licenciatura en Ciencias de la Educación

La didáctica de la música en tiempos de modalidad no presencial
y contextos de desfavorabilidad socioeconómica
frente a la crisis sanitaria social y económica del año 2020.

Alumna: Anabel D. Santoro Rodríguez

Sede Centro

Diciembre 2021

Resumen

El presente trabajo analiza la didáctica de la música en tiempos de modalidad no presencial y contextos de desfavorabilidad socioeconómica frente a la crisis sanitaria social y económica del año 2020. El objetivo general planteado es conocer las diferentes estrategias didácticas que se llevaron a cabo en el área de música con estudiantes del Nivel Primario en situación de desfavorabilidad socioeconómica dentro en un contexto de escolarización no presencial en la ciudad de Zárate. Como objetivos específicos se realizará un análisis de la correlación entre las estrategias didácticas implementadas por los profesores entrevistados y el Diseño Curricular de música de Nivel Primario, así como de los recursos utilizados por los profesores entrevistados, los medios de comunicación utilizados, sus intervenciones pedagógicas, la frecuencialidad en esas intervenciones, y las respuestas obtenidas por los estudiantes. Por último, se compararán los resultados obtenidos respecto a las respuestas de los estudiantes frente a las propuestas de los profesores e identificar las que mejor se llevaron a cabo de acuerdo al contexto.

Para el desarrollo de este trabajo se ha recopilado información sobre la importancia del aprendizaje de la música en el Nivel Primario, las corrientes teóricas que existen en la didáctica de la música y cómo éstas pueden ser abordadas, la educación en el Nivel Primario en tiempos de no presencialidad, y la enseñanza de la música en contextos de desfavorabilidad socioeconómica.

Al desarrollar este tema se ha llegado a la conclusión de que el contexto sanitario y económico trajo como consecuencia que la escuela pasó a tener un rol de índole social más que educativo y, consecuentemente, la clase de música se vio afectada a causa de la falta de satisfacción de las necesidades primarias de los estudiantes.

Palabras claves: educación musical, didáctica de la música, enseñanza, aprendizaje, ASPO, desfavorabilidad, vulnerabilidad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	6
MARCO TEÓRICO	10
La importancia del aprendizaje de la música en el Nivel Primario	10
Cuatro corrientes teóricas en la didáctica de la música	13
Abordajes en la didáctica de la música	18
La educación en el Nivel Primario en tiempos de no presencialidad	21
La enseñanza de la música en contextos de desfavorabilidad socioeconómica	23
ENCUADRE METODOLÓGICO	26
Instrumento de recolección de datos	28
ANÁLISIS DE DATOS	29
CONCLUSIONES	34
BIBLIOGRAFÍA	37

INTRODUCCIÓN

El tema de este trabajo es la didáctica de la música en tiempos de modalidad no presencial y contextos de desfavorabilidad socioeconómica frente a la crisis sanitaria social y económica del año 2020. Teniendo en cuenta que la música es un campo particular de construcción de conocimiento que constituye saberes propios a través de la experiencia humana y colabora con la lectura y la transformación de la realidad¹, el objetivo general de este trabajo será conocer las diferentes estrategias didácticas que se llevaron a cabo en el área de música con estudiantes del Nivel Primario en situación de desfavorabilidad socioeconómica dentro en un contexto de escolarización no presencial en la ciudad de Zárate.

La pandemia provocada por el COVID-19 sorprendió al mundo entero a principios del año 2020 y produjo un gran impacto negativo no sólo en la salud, sino en el área económica, laboral, emocional, social y educativa. En el sistema educativo se acentuaron las diferencias entre los sectores sociales, esta vez a causa de la falta de oportunidades que algunos niños tenían para acceder a la comunicación. Debido a los protocolos estrictos de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO de aquí en adelante) se cerraron todos los establecimientos educativos del país y los niños debieron reemplazar las clases presenciales por clases a distancia tomadas desde sus hogares. Esta situación profundizó la desigualdad socioeducativa y la brecha digital, ya que la educación ha quedado supeditada a la virtualidad, donde los recursos tecnológicos y el acceso a internet resultaron imprescindibles (Cabrera, 2020 en Expósito & Marsollier 2020).

Según encuestas realizadas por UNICEF, 8 de cada 10 hogares con niños, niñas y adolescentes que estudiaban recibieron tareas y estuvieron en contacto con la escuela, que acompañó sus avances, pero sólo un 25% recibió contacto para monitorear la situación de las familias. Luisa Brumana, representante de UNICEF en Argentina afirmó que el COVID-19 reveló la necesidad de garantizar los recursos necesarios para sostener el contacto entre las familias y las escuelas, especialmente en los contextos más vulnerables, para asegurar el sostenimiento y devolución de las actividades escolares, y también dar seguimiento a la situación emocional de los chicos. Por otro lado, un

¹ Anexo I. Currículum prioritario. Año 2020

estudio a cargo del Observatorio Argentinos por la educación, indicó que en Argentina 1 de cada 5 estudiantes de primaria no tiene Internet en su casa, esto incluye a un 19,5% de los alumnos del nivel primario del país. Según encuestas realizadas por el CONICET, algunas escuelas organizaron un sistema de trabajo online con recursos digitales donde los dispositivos tecnológicos fueron los protagonistas en el hecho educativo. Algunos de esos recursos digitales fueron plataformas como Classroom o Moodle, Videoconferencias como ZOOM y MeetHangouts, grupos de WhatsApp, foros de debate, redes sociales, blogs, y páginas web. Sin embargo, un grupo minoritario quedó totalmente excluido de estas nuevas implementaciones didácticas a causa de la falta de insumos tecnológicos y de comunicación con la escuela y, para poder llegar a los estudiantes que no contaban con acceso a internet ni tecnología, se utilizaron otras estrategias pedagógicas. El Ministerio de Educación de la Nación lanzó la plataforma “Seguimos Educando” alojada en el portal educ.ar para ofrecer recursos multimediales educativos organizados por nivel de estudio, área de conocimiento y temas. En ella se puede acceder a todos los programas de televisión y programas de radio, que se suben a medida que se van produciendo y a los cuadernillos que fueron distribuidos en material impreso a familias de sectores más vulnerables y de zonas rurales. La provincia de Buenos Aires, al igual que otras provincias, complementó la propuesta nacional con un portal educativo con contenidos propios para todos los niveles educativos y varias áreas de conocimiento a través del programa “Continuemos estudiando”.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, y entendiendo que para que la escuela pueda continuar cumpliendo con su función de distribuir saberes socialmente significativos aún en tiempos de pandemia, es imprescindible garantizar el acceso a contenidos pedagógicos específicos para cada año de estudio y área de conocimiento (Cardini & otros, 2020), este trabajo pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias didácticas en el área de música se llevaron a cabo con estudiantes de Zárate del Nivel Primario en situación de desfavorabilidad socioeconómica durante el ASPO en el año 2020?. Para esto, se realizará un estudio de casos a través de la recopilación de información acerca de las estrategias implementadas por profesores de educación musical de siete escuelas de Nivel Primario de la ciudad de Zárate que luego serán analizadas.

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

La cuestión de la didáctica de la música en tiempos de modalidad no presencial ha sido abordada por algunos investigadores y especialistas del campo de la educación musical. Uno de los trabajos de referencia es de la española Paloma Gimeno Giménez (2021), quien realizó un análisis acerca de la influencia de la música durante la pandemia, así como de los diferentes medios digitales y tecnológicos como herramientas de creación y difusión de experiencias musicales. En su trabajo pretende valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de música en primaria en el contexto de la crisis sanitaria, desde una perspectiva cercana a la realidad de los centros escolares mediante la indagación empírica fundamentada en la recopilación de entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa.

“En un panorama previo a la pandemia, donde se hablaba de nativos digitales, sorprende que pudiera existir una carencia de formación tecnológica en el ámbito escolar, por parte de docentes y otros miembros de la comunidad educativa, afectando directamente a la educación de los niños y niñas. Sin embargo, las consecuencias acarreadas por el confinamiento y el Coronavirus, han hecho evidente un mayor uso de las redes y tecnologías. Sabiendo que tanto la música como el mundo digital han contribuido a una mejor gestión de la situación de aislamiento, se busca la combinación de ambas en el plano educativo, valorando el uso de las TIC para la Educación Musical a lo largo de la etapa de confinamiento por la Covid-19”. (Gimeno Giménez, 2020)

Esta autora considera que los docentes deben configurar experiencias musicales motivadoras, adaptadas a los contenidos curriculares y a las demandas concurrentes a una educación que pueda adaptarse a la realidad de los alumnos, pero esta configuración es imposible de llevar a cabo sin hablar de las nuevas tecnologías (p. 31). Según Gimeno Giménez, el desarrollo y creación de plataformas digitales educativas, como Classroom, Edmodo, Padlet, Moodle, etc., se convirtieron en una prueba vigente de la utilidad de las tecnologías en el aula y de las posibilidades que las mismas ofrecen: *“estos medios, se han transformado en el portal de comunicación e intervención de los*

docentes de música para llegar al alumno durante el periodo de confinamiento en España y no solo, han posibilitado la enseñanza de la asignatura a través del mundo virtual en este tiempo, sino que también la han modificado para la posteridad” (p. 32). Sin embargo, reconoce que la existencia de una brecha digital en la educación no presencial afecta a docentes y estudiantes a causa de aspectos socioculturales, inaccesibilidad a las nuevas tecnologías, diferencias de infraestructuras en la población y falta de habilidades o conocimientos digitales.

A través del estudio de caso realizado mediante entrevistas, Gimeno Giménez recopiló diferentes testimonios y vivencias a diferentes especialistas de música en educación primaria, alumnos y familias de los estudiantes. En ellos se observó que todos los especialistas entrevistados afirmaron la necesidad del uso de las TIC, para la enseñanza de la música, tanto en la excepcionalidad de la situación de la pandemia, como en lo previo a ella. Los docentes entrevistados indicaron que utilizaron plataformas digitales como Padlet, Classroom, Drive, Google Meet, el Blog escolar, algún otro material audiovisual, videotutoriales, grabaciones personales y fichas interactivas. Sin embargo, se encontraron con imposibilidades para llegar a los alumnos, ya sea por falta de recursos, de conocimientos o de continuidad y destacaron la dificultad de diseño y creación de actividades de evaluación válidas y realistas aplicables a lo que la asignatura de música exige como la práctica vocal, la formación instrumental, y los posibles problemas para su seguimiento a través del medio digital.

Por otro lado, Daniec y Torres (2021) describieron el desarrollo de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en el contexto de la virtualidad a partir de la descripción del proceso de adecuación de las propuestas didácticas de la enseñanza de la música en el nivel primario de la escolaridad obligatoria en un contexto de la pandemia. Esta experiencia, situada en la escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP, fue llevada a cabo con niños de entre 6 y 12 años de edad. Cabe destacar que ésta institución incluye en su propuesta curricular obligatoria clases de música para todos los niños desde la sala de 3 años del nivel inicial hasta el 6to año de la educación primaria. Por lo tanto, los autores consideraron que los saberes previos que los niños han ido construyendo durante el transcurso de su escolaridad tienen un alto grado de incidencia en la comprensión de los materiales musicales educativos y en sus posibilidades. Sin embargo, aseguran que la enseñanza de la música en un contexto exclusivo de

virtualidad resultó escasa debido a que el encuentro en un espacio y un tiempo determinado resultaban imprescindibles para abordar la práctica musical.

El posicionamiento teórico del área de música en la escuela graduada se sustenta en la concepción del conocimiento musical como un entramado complejo que incluye saberes musicales vinculados a la audición ó la percepción musical, a la producción musical incluyendo en ella la composición, la representación, la improvisación, la ejecución musical instrumental y la concertación musical grupal y por último la reflexión en y sobre la acción. Las niñas y los niños aprenden música cuando escuchan, cuando tocan algún instrumento, cuando cantan, pero sobre todo aprenden música cuando tienen la posibilidad de escuchar y reflexionar sobre la música que están produciendo ellos mismos o sus pares. (Daniec y Torres 2021; p.3)

Teniendo en cuenta ese marco teórico, para lograr hacer música con otros en tiempo se propuso reemplazar esa instancia con nuevas tecnologías. Los materiales fueron entregados través de los Cuadernillos de Actividades publicados en la página de la Escuela en el marco del Plan de Continuidad Pedagógica, pero para su abordaje cada docente propuso con su grupo de alumnos modalidades de intercambio a través de plataformas de video, encuentros virtuales, comunicación vía mail o grupos de WhatsApp. Para esto, resultó decisivo el uso de recursos tecnológicos con óptimas conexiones de conectividad.

Las propuestas analizadas se basaron en la concertación musical sobre la base de un arreglo, la composición de un Rap a partir de un soporte sonoro, la edición digital del sonido, la autocorrección a través de la verificación del análisis a partir de un audiovisual y la composición de un arreglo como proceso de síntesis.

El principal obstáculo que se describe en la investigación es acerca del modo de abordar la práctica musical grupal, donde el principal problema técnico a resolver fue la sincronía necesaria para la concertación musical grupal. Sin embargo, no se menciona en profundidad cómo se llevaban a cabo estas propuestas con los alumnos que no tenían conectividad a internet o con los alumnos que a pesar de contar con los dispositivos

tecnológicos, las familias tenían limitaciones para acompañar a los niños en sus trayectorias escolares por no tenían los conocimientos necesarios para darles el uso apropiado a tales dispositivos.

MARCO TEÓRICO

La importancia del aprendizaje de la música en el Nivel Primario

El enfoque curricular de Educación Artística del año 2018 parte del concepto de arte como *un proceso relacional y situacional* basado en la experiencia de haber sentido, conocido, presenciado o co-construido algo. Es en este marco que la educación artística pretende construir y acrecentar las competencias específicas de ese campo de conocimiento que, como todo campo particular, tiene un *objeto de estudio*, que es el arte en tanto proceso relacional y situacional, un *lenguaje*, que es el lenguaje simbólico, y un *método*, que es relacional e intersubjetivo en el marco de un paradigma de complejidad². Por lo tanto, la educación artística como campo específico de construcción de conocimiento y del cual se desprenden diferentes lenguajes, constituye saberes propios que deben estar a cargo por docentes especializados en cada disciplina.

La educación musical, como campo de conocimiento que tiene implícitos saberes propios, sustenta sus fundamentos acerca del por qué o para qué enseñar música en distintos campos del conocimiento humano como la pedagogía, psicología, sociología, filosofía, la psiconeurobiología, la musicoterapia, y otras ciencias y especialidades encargadas de analizar los efectos del sonido y la música sobre los seres humanos. Por ejemplo, la psicología musical (también llamada psicomusicología) analizada por David Hargreaves incluye investigaciones neurológicas y fisiológicas sobre las bases biológicas de la percepción musical, y estudios de lateralización hemisférica; estudios acústicos y psicofísicos de los mecanismos de la percepción auditiva; estudios de psicología cognitiva en relación a temas tales como la representación auditiva y la codificación, la percepción melódica y la ejecución musical experta; el análisis psicométrico de la habilidad o aptitud musical y su desarrollo; estudios evolutivos sobre la adquisición de destrezas; investigaciones sociopsicológicas sobre los aspectos estéticos y afectivos de la audición musical; análisis de las conductas del aprendizaje de la música; estudios «aplicados» en el campo de la terapia, de la educación, y de la industria, entre otras.

² Diseño curricular de Nivel Primario. 2018

En el área de las neurociencias, a través del descubrimiento de las inteligencias múltiples teorizadas por Howard Gardner, se estudió el desarrollo de las diferentes habilidades de los niños y se observó que todos los seres humanos estarían capacitados para desarrollar su inteligencia, apoyados en sus capacidades y su motivación. Dentro de los diferentes tipos de inteligencia que se mencionan, se destaca la inteligencia musical como la capacidad de las personas para percibir, apreciar, discriminar, transformar y expresar la música en cualquiera de sus posibles formas, así como para producir y pensar en términos de ritmos, tonos o timbres de los sonidos.

También se generaron importantes aportes en el área de la sociología, por ejemplo, acerca de la racionalidad que existe en el discurso musical. Uno de ellos fue Max Weber en su ensayo sobre *“Los fundamentos racionales y sociológicos de la música”* (1921) en el cual investigaba acerca de la música en las culturas o religiones y allí partió de la idea de que la historia de la música debe entenderse a partir de la lógica musical. Para esto, tomó algunas teorías musicales muy primitivas, que se basaban en una resolución fisiológica o psicológica de momentos de tensión, a la elaboración de una música cada vez más racional, en el sentido en el que se adaptaban los medios a sus fines. De este modo, vio la fijación de modelos sonoros por medio de un sistema concreto de signos, el establecimiento de las escalas bien temperadas, etc., como un síntoma de racionalización progresiva. Weber estableció sus líneas de investigación de la existencia de una relación o paralelismo entre el desarrollo de la sociedad y el de la música, que se verifica al nivel de las estructuras lingüísticas. Es por ello que para desarrollar este presupuesto se centró en un análisis de la historia del lenguaje musical más que de la historia de la propia música. En definitiva, esta teoría sostiene que la evolución de la música, como la de la sociedad, se produce dentro de unas categorías conceptuales exactas, que vinculan el progreso o evolución musical con el de la sociedad dentro de unos caminos muy concretos. En este sentido, el elemento técnico está absolutamente indiferenciado del proceso creativo.

En un contexto más actual, la Lic. Violeta Hemsy de Gainza (2002), considerada una referente en materia de educación musical, en su libro *“Pedagogía musical, dos décadas de pensamiento y acción educativa”* (2002) afirma que

“la música, como bien cultural y como lenguaje de comunicación no verbal, constituye un aporte valioso e incuestionable para el desarrollo

y la vida del hombre. Es tarea de la educación hacer de la música una necesidad consciente, motivando a los alumnos para que asuman un mayor protagonismo en su propio crecimiento musical y humano.”
(Hemsey de Gainza. 2002; p.19)

El objetivo específico de la educación musical, según Hemsey de Gainza, es promover procesos de musicalización activa mediante: a) la movilización integral de la persona, creando un vínculo positivo con el sonido y con la música; b) el enriquecimiento y el desarrollo de su mundo sonoro interno, emergente directo de la interacción del sujeto con el entorno sonoro. Respecto a los modelos educativos implícitos en la educación musical, aquí se consideran dos vertientes básicas. Por un lado, el área educativa (modelo didáctico) donde la teoría pedagógica se basa en objetivos y se presenta como un eje estructurante, ya que *“la praxis se piensa y organiza desde la teoría”* (p.25). Por otro lado, se encuentra el área musical (modelo artístico) donde la teoría sucede a la práctica y se procede desde la acción hacia el concepto y el símbolo abordando la interacción persona-música-persona. En cuanto a los materiales para la didáctica de la música actual, a diferencia de la enseñanza musical tradicional, se considera que existe un caudal considerable de experiencias y materiales, adecuadamente secuenciados y sistematizados para la didáctica de la música en el aula y que (...) *las experiencias sonoras se encuentran perfectamente articuladas en el currículo, nucleadas en torno al eje “El sonido y sus parámetros: altura, intensidad, timbre, duración, densidad, textura, etc”, e incluyen una serie de actividades de carácter creativo, exploratorio y de aprendizaje (...)* (p.73). El sonido, según Hemsey de Gainza se presenta como fuente, materia prima, y principal protagonista de la música y del currículo como objeto de observación, de estudio, de experimentación, de manipulación artística y de realización estética integral y, sería el emergente esencial de las propuestas didácticas que tienen como punto de partida la música contemporánea.

Por otro lado, Silvia Furnó, autora de numerosos libros de didáctica musical, en su trabajo nominado *“La formación de conceptos musicales”* intenta trazar paralelismos entre la formación de conceptos en general y la que corresponde al sonido musical y sus atributos. A través del Test de Atributos del Sonido (TAS), un instrumento diseñado para el estudio, se indagaron estrategias o heurísticos que se utilizan al operar con sonidos, así como descripciones, explicaciones, ayudas que solicitan, y/o decisiones que

adoptan durante la resolución de un problema de clasificación. Furnó afirma que *“desde una perspectiva vygotskyana la formación de conceptos sobre el sonido musical presupone la capacidad de efectuar categorizaciones (abstraer atributos y efectuar generalizaciones) utilizando criterios dicotómico-categoriales”* y estudia la dificultad observada en el proceso de construcción de conceptos cuando el objeto de conceptualización es un evento en lugar de un objeto. En este sentido, dirá que distinguir los sonidos del entorno forma parte de las tareas propias de la adaptación de un ser vivo a su medio. La variedad y riqueza de los repertorios en los sonidos que utilizan los miembros de las diferentes especies para comunicarse, dan cuenta del desarrollo de habilidades de discriminación auditiva con diversos grados de sutileza que permiten reconocer e identificar objetos, acciones y sucesos, a partir de los cuales resulta posible actuar en el ambiente. Sin embargo, considera que escuchar música es mucho más que eso y que implica estructurar los sonidos en sistemas categoriales que al construir discursos puedan ser comprendidos en términos musicales, y compartidos desde una perspectiva estética. Esto supone una tarea de diferente magnitud y exigencia, presuntamente reservada a las posibilidades de la mente humana. En definitiva, para Furnó, la formación de conceptos musicales compromete procedimientos vinculados, entre otros, a procesos de percepción, atención, memoria, representación y clasificación.

Cuatro corrientes teóricas en la didáctica de la música

La didáctica de la música es una disciplina que estudia específicamente las técnicas y métodos de enseñanza a partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza musical. Sin embargo, en nuestro país, durante las últimas décadas existieron y coexistieron diferentes corrientes teóricas que sentaron las bases acerca de cómo abordar la enseñanza de la música. La educación formal de principios del siglo XIX pensada a partir de un sistema de enseñanza primaria para los sectores mayoritarios de la población no contemplaba programaciones curriculares para la educación musical. Por el contrario, la educación musical era privada y sólo podían acceder a ella los sectores de una élite económicamente bien acomodada. A su vez, los maestros no hacían más que reproducir los modelos musicales europeos que ellos aprendieron en su período de formación basados en técnicas instrumentales, teoría, solfeo y lectoescritura musical. No fue recién hasta los años 40 y 50 que la enseñanza musical fue lentamente incorporándose en la educación formal hasta llegar a ser parte del currículo oficial.

Costa y Mardones³ (1999) clasificaron los siguientes períodos en cuatro etapas:

- Modelo tradicional (años 60 al 70): En un principio, los propósitos continuaron alineados con las ideas de la modernidad acerca de contribuir en la consolidación de la identidad nacional a través de la reproducción del repertorio vocal de canciones patrias y cancioneros de estilo folclórico, considerados como patrimonio nacional. También se dedicaba gran parte de la enseñanza a la “cultura general” a través de la reproducción de repertorios europeos que se consideraban como “conocimiento universal” y el conocimiento de la biografía de “maestros clásicos” como Bach, Beethoven, Mozart y otros. La música era interpretada entonces como una actividad que promovía los valores culturales, nacionales, universales y contribuía al desarrollo de la personalidad y el espíritu del hombre.

Por su parte, los maestros aún concebían el supuesto de que “Artista se nace” y que algunos alumnos estaban dotados por cierto tipo de talento, por ejemplo, quienes lograban cantar afinadamente, dejando así de lado a los demás estudiantes. La metodología que usaban era completamente expositiva. Esta se basaba en la demostración por parte del docente en pautas de ejercitación y repetición vinculadas a la copia de modelos, por ejemplo, a través de una obra a ejecutar. Esto convertía al docente en un mero conductor que controlaba los resultados y a los estudiantes en receptores pasivos que debían aprender y memorizar el saber con una actitud sumisa y obediente de las directivas impartidas. Respecto a la evaluación, esta era de carácter terminal. Se evaluaba el producto a través de la medición de resultados.

Recién entre mediados y fines de ésta década se incorporaron (en los niveles de inicial y primaria) métodos europeos que desplazaba la mirada en el maestro y la focalizaba en los niños con la idea de que la educación musical debía estar al servicio de todos los niños y no solamente de los más “dotados”. Algunos de los músicos y compositores más influyentes de esta nueva corriente fueron Émile Jaques-Dalcroze que consideraba que la música debía experimentarse a través del movimiento y Carl Orff, quien creó un método para que la música puede

³ Costa y Mardones. Música y educación. Novedades educativas. N° 58

experimentarse utilizando la voz y el cuerpo en bandas sonoras musicales donde todos los niños podían tener una participación activa. Crece el interés por la utilización del movimiento y la expresión corporal, la utilización del juego como estrategia para motivar y atraer el interés de los niños, el desplazamiento del cancionero folclórico por el cancionero infantil y popular, la enseñanza de flauta dulce, la sensorialidad auditiva y el sentido rítmico asociado a palabras como “voy, corro, salto”. Cabe destacar que, en los últimos años de esta década, los contenidos comienzan a vincularse con criterios metodológicos y de secuenciación de las dificultades basados en los conocimientos previos para poder abordar las nuevas prácticas musicales.

- Modelo cognoscitivista (años 70-80): Las corrientes críticas comenzaron a señalar al sistema educativo como un sistema de control político y social que reproducía las desigualdades sociales a través de la educación. Para contrarrestar estas desigualdades, proponen una alternativa en la enseñanza bajo el ideal de una “educación para la liberación” que se centra en la reflexión de la clase acontecida poniendo especial atención en el estudiante como un sujeto activo y participativo donde, a través de la música, los estudiantes podían crear y expresarse según sus propios intereses. Uno de los pedagogos más influyentes en este movimiento de transformación que promovía la valorización social y cultural de las individualidades fue el pedagogo brasileño Paulo Freire. Pero también cobraron fuerza las ideas del psicoanálisis de Freud, las teorías de Piaget sobre los procesos mentales de los niños basados en la psicología evolutiva y hubo otros aportes de investigaciones provenientes del campo de la psicología de la música, semiología, antropología, sociología, etc.

Los principales contenidos musicales se basaron en experiencias y vivencias de los niños y en aspectos subjetivos de la producción artística como la exploración, la experimentación y la producción individual y grupal donde la improvisación vocal e instrumental tuvo un lugar protagónico. El docente simplemente era un facilitador, guía y orientador del desarrollo del estudiante. Los objetivos se formularon desde la perspectiva del alumno y se basaron en “favorecer el desarrollo integral del niño” o “favorecer el desarrollo de la autoexpresión”. Respecto a los métodos, eran activos, variados y con fundamentación psicológica, utilizando estrategias de juego, motivación o

trabajo en grupos en el hacer. La evaluación se realizaba por medio de la observación directa y se centraba en el proceso y no en el producto. Sin embargo, estas ideas de autoexpresión musical llegaron a causar confusión e impulsaron la creencia de que las intervenciones pedagógicas atentaban contra la capacidad creadora de los niños y es a partir de este período que cada vez se acentúa más la coexistencia de diferentes modelos de enseñanza con una gran diversidad de propósitos que se sostendrá hasta la actualidad.

- Modelo democrático (años 80-90): Con el retorno a la democracia, las principales acciones educativas se centraron en el cambio de normas y reglamentaciones autoritarias por una formación hacia la democracia donde se le concede al estudiante un papel activo con participación creativa. Costa y Mardones (1999) consideran que en este periodo, la enseñanza de la música a partir del repertorio académico contemporáneo fue una alternativa frente a las propuestas estético-musicales anteriores. Los aportes de Murray Schafer y otros compositores dedicados a la educación como Paynter, Self y Dennis generaron nuevos planteos acerca de cómo abordar la enseñanza de la música. Los estudiantes recibieron un papel activo donde eran los protagonistas en el proceso creativo y todos eran vistos como capaces de hacer música, cualquiera sea su nivel y preparación.

La didáctica de la música vista a través de las nuevas propuestas estético-musicales contemporáneas dieron lugar a la idea de concebir el conocimiento musical a través de la selección de contenidos que se basaban en cuestiones relativas al sonido como objeto de estudio, el tempo, la dinámica, el timbre, la altura, la duración, etc. Sin embargo, a pesar de que estas nuevas propuestas se instalaron en el currículo, había una gran tendencia a seguir reproduciendo los modelos anteriores que se basaban en la enseñanza de contenidos aislados y de carácter teórico. Sumado a estas resistencias, paralelamente surge una nueva corriente basada en las *teorías científicas* de la educación bajo la *perspectiva técnica* y de *eficiencia social* (P. Gómez, 1992 en Costa y Mardones, 1999). Estas concebían el aprendizaje como cambios de conducta observables y medibles, y al docente como un técnico que debía ejecutar los lineamientos curriculares elaborados por los planificadores expertos, así como las propuestas

de clases difundidas por las editoriales. La planificación de la enseñanza, basada en las características de los objetivos y conducción de las prácticas musicales, le otorgó una gran importancia a los factores externos al sujeto que modelan su conducta. Por lo tanto, el docente debía ejercer una función de control sobre los estímulos y respuestas que se les presentaban a los estudiantes. De este modo, la enseñanza musical pasó a centrarse en el entrenamiento de habilidades y capacidades de tipo vocal e instrumental. El propósito de la educación musical pasó a ser “favorecer el desarrollo de habilidades y destrezas musicales”. El saber se tradujo en el entrenamiento de habilidades y capacidades para la reproducción de técnicas de modelos culturales (instrumentales y auditivos). Se sustituyeron los lenguajes expresivos por técnicas. Nuevamente las actividades prácticas se centraron en el abordaje de los códigos y en la identificación de sus componentes descontextualizados (considerados universales, estables y únicos). Los contenidos fueron formulados a partir de un desglosamiento del saber y dificultad involucrada, por ejemplo, Altura del sonido: Grados, hasta dos sonidos, hasta tres sonidos a diferente altura, hasta dos alturas iguales, etc. El método fue sustituido por las técnicas y se enfatizó el entrenamiento para el desarrollo de habilidades y destrezas técnicas a partir del análisis detallado de la tarea. La evaluación estaba centrada en los resultados y en la medición de conductas observables. El docente era un técnico, un director, un portador de estímulos y un ingeniero conductual que manejaba estímulos para inhibir o reforzar determinadas respuestas. También debía crear las condiciones de aprendizaje con total precisión y previsión de las respuestas por medio de un proceso concebido y planeado por especialistas. El alumno era un mero ejecutor de las consignas detalladas del docente. Cabe destacar que estos ideales cobraron fuerza debido a que lograron instalarse en los lineamientos curriculares oficiales del nivel inicial y primario con el apoyo de las editoriales que brindaban modelos de clases que luego los docentes reproducían en sus prácticas.

- Modelo actual: La educación artística, actualmente es considerada un campo específico de conocimiento para la construcción y apropiación de saberes y el desarrollo de capacidades que permiten abordar diferentes interpretaciones de la realidad y al mismo tiempo pensar otras realidades posibles, para que todos puedan reconocerse con sus diferencias sin reproducir las desigualdades, y

logren un acceso más justo y equitativo a los saberes y producciones culturales, materiales y simbólicas. El objetivo de la educación artística es la formación de ciudadanos críticos y transformadores de la realidad y la formación de sujetos con capacidad de juicio crítico, valorativo y creativo que desarrollen capacidades interpretativas para la apropiación/ reelaboración crítica de la cultura artística. El arte es concebido como un modo de conocimiento en sí mismo, es productor de sentido, enseñable y aprendible, y se enfatizan las relaciones arte-cognición. Se considera el arte como lenguaje desde el punto de vista simbólico cultural. Se pone el acento en el desarrollo de la interpretación, vinculada tanto a la producción como a la recepción, en tanto reflexión crítica de la cultura. Recibe aportes de las pedagogías críticas, teorías contemporáneas en psicología cognitiva-evolutiva, teorías de la enseñanza y el aprendizaje, y de investigaciones en el campo de la psicología de la música, semiología, antropología, sociología, etc.

En el modelo actual, los objetivos tienen significación individual y social y refieren al desarrollo de capacidades relacionadas con “el saber hacer y el saber explicar lo que se hace”, con la resolución de problemas y las competencias metacognitivas que permitan “aprender a aprender”. Los contenidos son contextualizados, de relevancia social y cultural. En lo metodológico cobra importancia el “partir de las ideas previas” (bases en aprendizaje significativo) y la interrelación entre los actos de producción, percepción y reflexión. La evaluación se transforma en un proceso sistemático y continuo integrado a la enseñanza y el aprendizaje (se evalúa el proceso y el producto, lo individual y lo grupal). El alumno nuevamente pasa a tener un rol activo y participativo en la construcción y producción del conocimiento, interactuando con el docente y con sus pares. El docente pasa a cumplir una función de mediador entre el saber (objeto de conocimiento) y el alumno. Sin embargo, en las prácticas todavía coexisten algunos restos de los modelos pasados que dan lugar a ciertas contradicciones entre el discurso pedagógico y las prácticas educativas.

Abordajes en la didáctica de la música

La educación musical en el ámbito escolar ha sido un tema que abrió una gran cantidad de debates y reflexiones acerca de cómo abordarla, partiendo del principio de que la música contribuye a desarrollar aspectos fundamentales en el ser humano, como individuo y como ser social.

Raspo de Vanasco destaca la idea de que enseñar música en las escuelas implica todo un desafío, debido a que los alumnos no concurren a las escuelas para recibir una formación específicamente musical sino integral y la música es solamente una parte de esa formación. Es por eso que considera que corresponde plantearse cuáles son realmente los objetivos del proceso de musicalización y la forma en que éste tiene lugar en la escuela, qué aspectos o contenidos de la música deben tratarse y con qué abordajes según cada nivel de escolarización, ya que a partir de los mismos se elaboran los diseños curriculares. Cabe destacar que cada nivel se propone alcanzar “competencias” y no “logros” en términos de conocimientos adquiridos. Esto permite que cada docente pueda enmarcar su accionar partiendo de su propia realidad según su contexto, tiempos de clases, materiales didácticos, herramientas obtenidas en su formación, etc. A su vez, en este sello personal que cada docente posee, se proyectan sus aptitudes y preferencias hacia lo vocal, lo instrumental, la interpretación o la composición. De todos modos, todos los docentes que propician espacios musicales en escuelas deben tener un buen dominio de la voz, el cuerpo, los materiales sonoros y los instrumentos musicales. Por lo tanto, la música, en tanto lenguaje expresivo y de comunicación, debe ser vivenciada a través del “quehacer musical” mediante la propia experiencia. Raspo de Vanasco propone que para lograr esta vivencia sonora los alumnos deben:

- Partir de lo que produce por sí mismo, de lo que es capaz de realizar a través de la voz y el cuerpo, es decir, el canto, el movimiento y la percusión corporal, para luego, incorporar elementos externos como materiales informales o instrumentos musicales.
- Desarrollar la práctica vocal o instrumental, teniendo en cuenta que el elemento esencial de la música es el sonido y la audición está presente en todo momento, hasta llegar a la apreciación musical, comprensión, reflexión y verbalización acerca del fenómeno musical.
- Adquirir experiencia musical a través de la práctica vocal e instrumental en conjunto, ya que sólo haciendo música se puede llegar a apreciar la producción musical de los demás.

- Acceder al conocimiento de diversos repertorios musicales a través de una diversidad de propuestas realizadas por el docente con variedad de tipos de música y texto, que contengan estímulos estéticos para enriquecer su campo expresivo y de conocimiento.
- Observar los aspectos creativos de la música que conduzcan a la producción personal, valorando la interpretación y reproducción personal.

En esta misma idea de darle un sentido vivencial a la música en el ámbito escolar, es que Guillermo Volkind (1997) propone repensar la didáctica de la música. No importa si los profesores enseñan un instrumento, ensamblan un coro, utilizan partituras o no, el modo de lograrlo es un aspecto secundario. Se trata de atender y estimular las necesidades básicas de cualquier ser humano para que funcione lo que cada persona posee musicalmente. Sin embargo, este sentido democratizador se difuma entre ideales que lejos están de reflejarse en las aulas. En las prácticas, la escuela sigue estando estructurada de tal manera que contribuye a afirmar la ideología dominante y sólo se dan cuenta de lo que significa estar excluido aquellos que están por fuera del sistema.

“Lo que se aprende dentro del sistema educativo es una marca que lo diferencia a uno del resto de la gente.” (Volkind, 1997; p.51)

Es dentro del sistema educativo que se produce la relación con el objeto de conocimiento de manera intermediada. No existe ámbito institucional en donde la relación objeto-sujeto tenga esa característica de estar intermediada por el docente. Es en este sentido que Volkind plantea la necesidad de reivindicar a la didáctica como un instrumento lo suficientemente eficaz que nos permite pensar el proceso de aprendizaje.

“La didáctica es mucho más que un método; para pensar en la didáctica, hay que pensar en un objeto de conocimiento, hay que pensar en una persona que aprende y una persona que enseña”.
(Volkind, 1997; p.53)

Esta idea también plantea que, así como en historia se propone que los alumnos se comporten como pequeños historiadores, o en literatura como pequeños literatos, en música, tendrían que ser pequeños músicos. Sin embargo, en este aspecto se trata de algo diferente. No se puede pensar en enseñar música porque el arte no se enseña, así como tampoco se enseña el gusto por la lectura. Ni el sujeto, ni el objeto de

conocimiento, ni la persona que aprende o la que enseña, pueden desligarse del contexto en el cual lo hacen. Por lo tanto, la didáctica de la música debe tener en cuenta el lugar donde se produce el proceso educativo, el grupo, la escuela, el ámbito, la ciudad, el país, etc. y a su vez, debe ser pensada como algo absolutamente funcional y claro, tan confiable y ordenado como alguna vez lo fueron los métodos y procedimientos tradicionales.

En definitiva, retomando la idea de aquellas competencias musicales que se espera que los alumnos del Nivel Primario alcancen, Hemsy de Gainza señala que la educación por el arte debería tender a valorizar tanto los procesos como los productos, de modo que éstos se integren dialécticamente con aquellos. Pues, un producto válido es el emergente de un proceso tendiente a enaltecer la autenticidad individual o grupal, más que algo orientado a la búsqueda de la perfección, en relación con cierto ideal estético. Lo verdaderamente nuevo, artística y educativamente hablando, es aquello que integra la creatividad y la espontaneidad con el desarrollo, la sensibilidad con la conciencia, que tiende un puente entre las diferentes artes y también entre las artes y el mundo de la vida, la cultura y el conocimiento (p.12-13). Por lo tanto, el verdadero desafío para los educadores musicales consistirá en ofrecer oportunidades para que el niño desarrolle todas las maneras posibles de conectarse consigo mismo y con su mundo, sin sacrificar la calidad de la educación musical (p.19).

La educación en el Nivel Primario en tiempos de no presencialidad

El domingo 15 de Marzo de 2020 el Gobierno Nacional, en coordinación con el Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Educación y otros organismos jurisdiccionales, dispusieron la suspensión de clases presenciales para todos los niveles y modalidades del país por catorce días consecutivos. Estas medidas fueron tomadas con el fin de garantizar la salud de la población, conforme a las recomendaciones del Comité Interministerial y la Organización Mundial para la Salud a raíz de la pandemia del coronavirus (COVID-19). Sin embargo, las medidas nacionales de ASPO respecto al ámbito educativo, que luego fueron extendidas por los gobiernos provinciales, se extendieron hacia principios del año 2021. Es por eso que la educación en todos los Niveles de educación formal tuvo que ser reorganizada en sus aspectos institucionales y

curriculares. Para esto, cada dirección de Nivel y modalidad de la Provincia de Buenos Aires ha definido, de acuerdo a los diseños curriculares vigentes desde el año 2018, una propuesta curricular para la reconfiguración de las enseñanzas y los aprendizajes. Esta propuesta curricular ha sido designada bajo el nombre de Currículum Prioritario en un documento reglamentario que cobra sentido en consonancia con las Resoluciones CFE N° 363/20, N° 366/20 y N° 367/20.

El propósito del currículum prioritario es, en primer lugar, presentar las prioridades curriculares (los propósitos, los saberes y las acciones que no deberían faltar en la escolaridad de los estudiantes) que se han establecido para cada nivel y modalidad, junto con la reorganización y extensión de los tiempos institucionales que se destinen al desarrollo de las propuestas de enseñanza específicas. En segundo lugar, pretende explicar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en este contexto, sus variaciones y posibilidades, también sus limitaciones, a los fines de acercar una visión del camino a recorrer y los requerimientos que se deberán cumplir para garantizar la continuidad de todas las trayectorias educativas.

Cabe destacar que el currículum prioritario no es la prescripción de un nuevo diseño curricular porque *los marcos de referencia para pensar el qué y el cómo se enseña y su importancia en términos de contenidos socialmente significativos está dada por el Diseño Curricular del nivel* (p.25). Simplemente, a diferencia del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, éste no describe los contenidos, propósitos o modos de conocer como áreas de conocimiento, sino que incluye y remarca consideraciones de enseñanza, objetivos de aprendizaje y una selección de saberes disciplinares y sociales, rutinas y rituales que se consideran significativos y que no pueden faltar en la enseñanza de las clases presenciales o no presenciales.

Por lo tanto, este nuevo documento curricular no pretende hacer un recorte hacia la selección de contenidos mínimos, sino resaltar aquello que resulta “*esencial e irrenunciable*” y que –de no ser enseñado– se constituiría en un obstáculo para la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes” (p.26).

Por otro lado, a nivel nacional se presentó el programa “Seguimos educando” con el objetivo de colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional a través de un sistema multiplataforma. Este programa incluía la producción y emisión de la programación audiovisual a través de las

señales dependientes de la órbita de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública: Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Encuentro, Paka Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar. Pero también se tuvo en cuenta a aquellas comunidades educativas sin acceso a internet pertenecientes a zonas rurales o contextos de alta vulnerabilidad social y se distribuyeron cuadernillos impresos con propuestas y actividades de todas las áreas curriculares. Sin embargo, el área de música no fue tenido en cuenta en todas las ediciones y solo algunos ejemplares presentaron propuestas musicales. Por su parte, el equipo técnico del área pedagógica del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires lanzó una plataforma de contenidos educativos, materiales y recursos didácticos con el objetivo de complementar la tarea de los docentes bonaerenses a través del programa “Continuemos estudiando”. Sin embargo, este programa consideró muy escasamente el área de la educación musical, al igual que ocurrió en el programa nacional mencionado anteriormente. La escasa presencia de material didáctico musical en los cuadernillos de actividades para la Continuidad Pedagógica fue presentada en la primera entrega digital de Abril 2020 a través de recursos digitales (descargables) para 1er año de Nivel Primario, quedando de lado los demás grados del primer y segundo ciclo. Recién y únicamente en el Cuaderno N°5 que fue distribuido entre Julio y Agosto de 2020 se incluyeron propuestas musicales (descargables e impresas) para los seis grados del Nivel Primario con una distribución del tiempo que contemplaba cinco propuestas con un estímulo por semana, al igual que en un contexto de educación presencial escolar.

La enseñanza de la música en contextos de desfavorabilidad socioeconómica

La suspensión de clases presenciales a causa del ASPO para prevenir la propagación de la pandemia provocada por el COVID-19 tuvo un gran impacto emocional en los niños según un estudio realizado por UNICEF. Según los datos recabados en la investigación, quienes más sufrieron los cambios en el paso de la continuidad pedagógica hacia la virtualidad fueron los niños en situación de mayor nivel de vulnerabilidad social. Gran parte de los niños que fueron entrevistados manifestaron sentirse agobiados por la cantidad de tareas que no comprendían o no podían realizar solos. Las preocupaciones familiares por las exigencias de la economía doméstica, a su vez, restaban

disponibilidad de tiempo adulto para la crianza. El proceso de aprendizaje se dificultó, en parte, por no contar con acceso a recursos económicos, dispositivos tecnológicos y conectividad. La importancia del acceso a Internet en el hogar se hizo evidente cuando se constató que las plataformas virtuales fueron uno de los medios de contacto más importantes de los estudiantes con la escuela durante el año 2020.

También se registraron dificultades a causa del déficit habitacional y se marcaron las diferencias entre los hogares con déficit habitacional y los que no lo tenían., por ejemplo, en el tamaño de las casas, la existencia o no de espacios propios y comunicacionales.

Mientras que el 61% de las niñas y los niños en hogares con déficit habitacional no contaban en el hogar con un espacio para estudiar tranquilos, este porcentaje desciende al 39% en hogares sin déficit habitacional. (p.20)

Otros de los datos arrojados por UNICEF fue que 8 de cada 10 hogares con niños, niñas y adolescentes que estudiaban recibieron tareas y estuvieron en contacto con la escuela, que acompañó sus avances, pero sólo un 25% recibió contacto para monitorear la situación de las familias. Luisa Brumana, representante de UNICEF en Argentina afirmó que el COVID-19 reveló la necesidad de garantizar los recursos necesarios para sostener el contacto entre las familias y las escuelas, especialmente en los contextos más vulnerables, para asegurar el sostenimiento y devolución de las actividades escolares, y también dar seguimiento a la situación emocional de los chicos. Por otro lado, un estudio a cargo del Observatorio Argentinos por la educación, indicó que en Argentina 1 de cada 5 estudiantes de primaria no tiene Internet en su casa, esto incluye a un 19,5% de los alumnos del nivel primario del país. Según encuestas realizadas por el CONICET, algunas escuelas organizaron un sistema de trabajo online con recursos digitales donde los dispositivos tecnológicos fueron los protagonistas en el hecho educativo. Consecuentemente, el problema se agudizó aún más en aquellos sectores en los que si quiera había algún tipo de conectividad a internet, como por ejemplo, asentamientos, zonas rurales y otras particularidades territoriales.

A continuación, se describen algunos conceptos que deben tenerse en cuenta cuando se habla de contextos desfavorables.

- **Desfavorabilidad:** Es una de las clasificaciones de los establecimientos de enseñanza en función de su ubicación y/o dificultades de acceso. Tanto la ubicación como las dificultades de acceso generan condiciones de trabajo diferenciales para los docentes, por ello reciben una bonificación según la siguiente escala:

Normal, 0%

Desfavorable I, 30%

Desfavorable II, 60%

Desfavorable III, 90%

Desfavorable IV, 100%

Desfavorable V, 120%

- **Indicadores sociales:** Son variables o combinación de variables importantes para comprender la condición en un momento dado o los cambios a través del tiempo, de una unidad social colectiva en un marco comparativo.
- **Índice de Vulnerabilidad Social:** es un índice construido con información del censo 2001 que pretende dar cuenta de las condiciones de vida y de vulnerabilidad de la población y de los hogares. Pondera aspectos socioeconómicos y educativos y contempla cinco dimensiones:
 - Hacinamiento moderado y crítico de los hogares
 - Condiciones deficitarias en la calidad de los materiales de la vivienda
 - Relación de dependencia de los miembros del hogar según miembros ocupados, jubilados ó sin ocupación ni jubilación
 - Hogares con sistema de salud pública como única cobertura
 - Bajo clima educativo (menos de 11 años de escolaridad formal)
- **Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI):** Condición que afecta a personas o grupos sociales que, en razón de situaciones de marginalidad o carencias, no logran satisfacer sus demandas en salud, alimentación, vivienda, vestimenta y trabajo. Se consideran hogares con NBI aquellos en los cuales está presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación: hogares que habitan viviendas con más de 3 personas por cuarto (hacinamiento crítico), hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo), hogares que habitan en viviendas que no tienen retrete o

tienen retrete sin descarga de agua, hogares que tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela, hogares que tienen 4 ó más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos al nivel primario).

ENCUADRE METODOLÓGICO

La temática de la didáctica de la música en tiempos de modalidad no presencial y contextos de desfavorabilidad socioeconómica frente a la crisis sanitaria social y económica a causa del COVID-19 no ha sido abordada previamente por investigadores o especialistas del campo. Es por eso que el presente trabajo tiene como objetivo general conocer las diferentes estrategias didácticas que se llevaron a cabo en el área de música con estudiantes del Nivel primario en situación de desfavorabilidad socioeconómica dentro en un contexto de escolarización no presencial. Teniendo en cuenta esto, se trabajarán como objetivos específicos:

- Analizar la correlación entre las estrategias didácticas implementadas por los profesores entrevistados y el Diseño Curricular de música de Nivel Primario.
- Analizar los recursos utilizados por los profesores entrevistados, los medios de comunicación utilizados, sus intervenciones pedagógicas, la frecuencia en esas intervenciones, y las respuestas obtenidas por los estudiantes.
- Comparar los resultados obtenidos respecto a las respuestas de los estudiantes frente a las propuestas de los profesores e identificar las que mejor se llevaron a cabo de acuerdo al contexto.

Respecto a la metodología, este trabajo tiene un diseño descriptivo y cualitativo que parte de la búsqueda y análisis de documentos en buscadores digitales como Google Scholar, Google Académico, el Portal de Educación abc.gob.ar y bibliografía específica de autores reconocidos en el ámbito de la educación musical, la psicomusicología y las neurociencias para elaborar el marco teórico. Luego se realizará un estudio de caso donde el instrumento de recolección de datos serán las entrevistas semiestructuradas a siete profesores de música que hayan trabajado en escuelas de vulnerabilidad socioeconómica durante el bi-año 2020-2021. Cabe aclarar que no se trabajará con una muestra representativa debido a que en la ciudad de Zárate no todas las escuelas del Nivel Primario cuentan con la disciplina de música en el área de Educación Artística (algunas escuelas tienen Artes visuales, Danza o Teatro) y también debido a que no son muchas las escuelas categorizadas como escuelas en contextos de desfavorabilidad económica.

Para concluir el trabajo, desde el análisis de los datos obtenidos, se identificarán las estrategias didácticas en el área de música que resultaron más significativas y fueron

factibles de llevar a cabo en los contextos sociales vulnerables y se propondrán otras estrategias didácticas para su implementación en la modalidad no presencial.

Instrumento de recolección de datos

Preguntas para la entrevista:

- ¿Cuántas horas asistían los estudiantes a la escuela antes del período de pandemia?
- ¿Con qué frecuencia se daban las clases de música en el período del ASPO?
- ¿Cómo y con qué medios se vinculaba con los estudiantes?
- ¿Qué recursos de comunicación utilizó durante el período de no presencialidad para llevar a cabo la continuidad pedagógica? ¿Con qué frecuencia se comunicaban?
- ¿Cuáles fueron las estrategias didácticas implementadas para llevar a cabo la continuidad pedagógica del área de música? ¿Bajo qué fundamentos hizo esa elección?
- ¿Cómo describiría el nivel de respuestas respecto a las propuestas didácticas en cuanto a cantidad y calidad en las tareas?
- ¿Logró cumplir con la enseñanza de los contenidos prioritarios del área? ¿Los alumnos lograron alcanzar los aprendizajes?

ANÁLISIS DE DATOS

A través de las entrevistas realizadas a siete docentes que desempeñan sus funciones como profesores de música en diferentes escuelas del Nivel Primario de la ciudad de Zárate, se logró conocer qué estrategias didácticas llevaron a cabo con sus estudiantes en el área de música durante el periodo de ASPO del año 2020.

Respecto al primer objetivo planteado, basado en *“analizar la correlación entre las estrategias didácticas implementadas por los profesores entrevistados y el Diseño Curricular de música de Nivel Primario”* se debe destacar que, en general, durante la entrevista los docentes manifestaban más la necesidad de sostener la comunicación con los estudiantes que en seguir un lineamiento curricular, a causa de que se encontraron con muchas interrupciones en la vinculación pedagógica. Asimismo, se obtuvo una gran diversidad de respuestas acerca del abordaje del diseño curricular. Los entrevistados N°2, 4, 5, 6 y 7 refieren el uso del diseño curricular con los contenidos prioritarios. A su vez, el entrevistado N°4 indica que él, junto con otros colegas de música de la misma escuela, seleccionaron algunos contenidos del currículum prioritario debido a que eran contenidos generales para todas las áreas de la rama artística y no propios de la música. Fue similar el accionar del entrevistado N°5, quien comenta que trataba de usar el diseño curricular vigente y no el currículum prioritario ya que lo consideraba muy ambiguo. Sin embargo, el entrevistado N°6 afirma haberse guiado por la planificación anual más que por el currículum prioritario diciendo *“como si fueran clases sin la virtualidad, así que el año pasado no usé el currículum prioritario, usé algunos porque no había tanta conectividad.”* Contrariamente, el entrevistado N°3 considera que *“realmente no se podían hacer las cosas del diseño curricular”*, y el entrevistado N°1, directamente no menciona haberlo usado.

En segundo lugar, acerca del objetivo *“analizar los recursos utilizados por los profesores entrevistados, los medios de comunicación utilizados, sus intervenciones pedagógicas, la frecuencialidad en esas intervenciones, y las respuestas obtenidas por los estudiantes”* se conoció que todos los profesores entrevistados excepto el N°5 utilizaron grupos de whatsapp como medio de comunicación para sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes debido a que es una aplicación que estaba disponible en la gran mayoría de los hogares. Los profesores N° 2, 3 y 6 comentan

haber intentado utilizar Zoom y Meet pero no lograron reunir la cantidad suficiente de estudiantes en los encuentros, por lo tanto, decidieron continuar comunicándose únicamente a través de whatsapp. Los profesores N°5 y 7 utilizaron messenger de facebook, pero el profesor N°7 comenta haberlo usado pocas semanas y luego brindó su número de celular para continuar comunicándose con los estudiantes a través de whatsapp, a diferencia del profesor N° 5 que lo utilizó durante todo el año porque así lo acordaron todos los docentes de esa institución educativa. Asimismo, todos los profesores destacan que los estudiantes que no tenían teléfono o no podían efectuar la comunicación por whatsapp por no tener instalada la aplicación o no disponer de datos móviles, recibían las propuestas pedagógicas a través de fotocopias que ellos dejaban en las escuelas para que las familias se acerquen y retiren cuando iban a buscar el módulo alimentario. Cabe aclarar que, las escuelas de donde se entrevistaron los profesores son de bajos recursos económicos y los estudiantes reciben desayuno, merienda y/o almuerzo en la escuela. Pero, debido al aislamiento y a que las escuelas estaban cerradas, el gobierno provincial envió a las familias bolsas de alimento, en compensación del beneficio que los alumnos ya no recibían en el comedor. Sin embargo, todos los profesores destacan que la devolución de esas actividades que ellos brindaban en formato papel, pocas veces era devuelta a la escuela para su revisión y con el pasar de los meses se fue perdiendo el vínculo pedagógico, hasta que en algunos casos llegó a ser casi nulo.

Los recursos didácticos utilizados por todos los profesores entrevistados fueron audios y videos explicativos (propios y de otros autores). El profesor N° 1 comentó que usó grafías analógicas, tracks de sonidos y obras instrumentales, pistas de audio, cuentos sonoros e imágenes representativas. Los profesores N°1, 2 y 6 comentaron que utilizaban fotos de actividades extraídas de libros como “musijugando”. El profesor N°3 agregó que creó un canal de youtube para que queden registrados los mismos videos explicativos que enviaba por whatsapp para que los estudiantes pudieran acceder cuando quieran. El profesor N°3 comentó que pidió a los estudiantes utilizar los objetos sonoros que estén disponibles en sus casas (como cucharas y vasos para hacer juegos y otros tipos de performances). El profesor N°4 utilizó archivos en formato word y PDF para enviar las actividades a los grupos de whatsapp. El profesor N°5 utilizó cuadernillos de elaboración propia. El profesor N°7 utilizó la aplicación RealPiano y construcción de instrumentos musicales con objetos que los estudiantes disponían en sus

hogares. Se destaca que todos los profesores entrevistados utilizaron fotocopias con actividades pero únicamente para aquellos estudiantes que no tenían comunicación a través de whatsapp, o datos móviles para acceder al facebook en el caso del profesor N°5 (quien mencionó haber enviado cuadernillos de elaboración propia).

En cuanto a las intervenciones pedagógicas de los profesores con sus estudiantes, todos los entrevistados afirmaron que al comienzo del ASPO lo hacían una vez a la semana en el día y horario correspondiente de cada curso. Sin embargo, luego de unas pocas semanas de iniciado el ASPO, algunos profesores modificaron la frecuencia o el tiempo en las intervenciones pedagógicas a sus grupos: El profesor N°2 decidió tomar únicamente una hora de las dos que corresponden a la clase de música, argumentando que su decisión fue a causa de que había familias que tenían un único celular y también lo necesitaban los hermanos de sus alumnos para comunicarse en sus clases; Fue similar la decisión tomada por el profesor N°4, quien también decidió enviar actividades quincenales a causa del uso de un único celular en la familia y argumentando en su relato *“Con los que tenía comunicación me vinculaba más seguido porque era algo quincenal. Si no me mandaban tareas yo mandaba un recordatorio general en el grupo porque los que se desconectaban de la escuela eran varios y no era inmediata la respuesta, entonces cuando llegaba la nueva tarea quincenal les recordaba que manden los trabajos que debían y ahí veía que si en esos días no respondían les mandaba mensaje privado. Así que primero les mandaba un mensaje general y si eso no funcionaba les mandaba mensaje por privado. Pero también yo tenía que tener mucha comunicación con la maestra para ver quién tenía comunicación y quién no”*; El profesor N°3, quien comentó *“yo estaba literalmente solo hablando en el grupo mandando audios y cosas”*, debido a la poca respuesta de los estudiantes en el grupo de whatsapp, optó por saludar al comienzo de la clase, enviar la actividad, y despedirse diez minutos antes de finalizar el horario. Este profesor también relató en la entrevista: *“Yo intenté de todas las maneras posibles comunicarme, hasta busqué a los padres por facebook y no hubo manera de que me dieran bolilla. Así que llegó un momento en que me ganaron por cansancio y bueno... pensé “te doy la tarea, si la querés hacer buenísimo, si no la querés hacer ya está” porque más no podía hacer. ¡Los busqué por whatsapp, facebook, por messenger y hasta por instagram pero no hubo caso!”* A diferencia de los profesores N°1 y 6, quienes manifestaron haber realizado intervenciones pedagógicas a través de whatsapp hasta fuera del día y horario de la clase

y el profesor N°5 que comentó haber realizado devoluciones escritas para los estudiantes que no disponían de conexión digital.

En lo que concierne a las respuestas que obtuvieron los profesores entrevistados por parte de sus estudiantes se conoció que a medida que transcurría el año 2020 descendió el grado de vinculación y participación en las clases de música. El profesor N°1 consideraba que el nivel de respuestas era bueno y continuo pero solamente en un grupo de alumnos. Dijo también que: *“algunos estudiantes se comunicaban a veces, y otros, sin conexión alguna, pero no solo en música, sino en las demás materias también”*. El profesor N°2 afirmó que: *“en un principio, cuando arrancó el año, las respuestas fueron del 100% en cantidad y calidad. Después fue menguando, no en calidad porque las respuestas eran aceptadas y se veía que aprendían, pero sí en cantidad porque fue disminuyendo el número de alumnos que se iban comunicando tanto a través del formato digital como en formato papel”*. El profesor N° 3 comentó: *“en lo que fue performance, donde los chicos se tenían que grabar y cantar, o moverse y cosas así, diría que tuve una buena o muy buena calidad de respuestas. Pero lo que eran trabajitos con preguntas fue de regular a malo. Y en cantidad de respuestas fue regular en general. (...) fue imposible que logren “producir” y en lo teórico estuvieron muy flojos porque no cumplían o hacían una actividad de las cuatro propuestas”*. El profesor N°4 comentó: *“yo diría que en cantidad recibí un 60% de buenas respuestas de los chicos, igual de ahí hubo que remar un 30% y hacer un seguimiento fuerte”*. El profesor N°5 consideró que *“en cantidad fue muy bajo el nivel de respuestas, muy bajo realmente. Y en calidad era lo esperado, o al menos la misma calidad que en otras escuelas”*. El profesor N°6 afirmó que *“la mayoría no entregaba nada de tareas, menos del 50% eran. Pasa como siempre, había familias que estaban con los nenes acompañándolos y otras que no estaban presentes y no mandaban nada”*. El profesor N°7 relató: *“Podría decir que tuve redondeando para arriba el 50% de las respuestas de lo que yo les mandaba. Estábamos con muchos problemas de comunicación y muchos problemas de interés desde las familias porque como que no le daban importancia a las áreas especiales como música. Igual después hablando con las maestras, ellas me decían que les pasaba lo mismo con los chicos, así que podríamos decir que fue más general pero el área de música costaba un poco más”*.

Finalmente, en lo que respecta al tercer objetivo de investigación, se infiere que según las respuestas de los estudiantes frente a las propuestas de los profesores, las que mejor se llevaron a cabo de acuerdo al contexto fueron aquellas que incluían algún tipo de performance musical. Por ejemplo, el profesor N°1 comentó que en sus actividades involucraba a las familias para promover el entusiasmo en la realización de las tareas escolares. El profesor N°3 dijo al respecto: *“En lo que fue performance, donde los chicos se tenían que grabar y cantar, o moverse y cosas así, diría que tuve una buena o muy buena calidad de respuestas. Pero lo que eran trabajitos con preguntas fue de regular a malo. Y en cantidad de respuestas fue regular en general (...) Lograron lo que incluía alguna performance ya sea solos o con algún familiar, pero fue imposible que logren “producir” y en lo teórico estuvieron muy flojos porque no cumplían o hacían una actividad de las cuatro propuestas.”*. El profesor N°4 comentó que fue sorprendido por las producciones sonoras que realizaron sus estudiantes y la utilidad que le dieron a los materiales que tenían en sus casas, por ejemplo en la construcción de instrumentos y ejecución de un huayno mediante bolsas. El profesor N°7 indicó que a pesar de los problemas de conectividad que tenían sus estudiantes y el poco interés que le daban las familias al acompañamiento en el área para la resolución de tareas, cuando le enviaban algo, lo hacían de una manera muy elaborada y agregó: *“cuando tenían que hacer construcción de instrumentos, que fue con lo que más se engancharon, se re ponían la camiseta y lo hacían. Igual capaz que me lo mandaban después de un mes, pero lo hacían bien y me llegaban las fotos o videos re bien. Así que se enganchaban con esas propuestas”*. Por el contrario, el profesor N°6 sólo dijo que *“la mayoría no entregaba nada de tareas, menos del 50% eran. Pasa como siempre, había familias que estaban con los nenes acompañándolos y otras que no estaban presentes y no mandaban nada”* y los profesores N°2 y 5 tampoco hicieron comentarios positivos al respecto.

CONCLUSIONES

A partir de la pequeña muestra de datos recogidos en las respuestas obtenidas por los siete profesores entrevistados, se valoran diferentes perspectivas a abordar.

Respecto a la correlación entre las estrategias didácticas implementadas por los profesores entrevistados y el Diseño Curricular de música de Nivel Primario, primeramente, se debe señalar que, cada docente e institución procuró continuar con la labor de enseñanza adecuándose a la particularidad de cada contexto frente a una situación de crisis excepcional que nunca antes se había producido. La escolaridad no presencial, fuera del edificio escolar, con recursos tecnológicos limitados o nulos y otras necesidades sociales y económicas de los estudiantes generó como consecuencia que los docentes tuvieran que reinventar sus recursos pedagógicos y didácticos para que la continuidad pedagógica no sea interrumpida. Sin embargo, los docentes entrevistados manifestaron sentir una mayor necesidad en sostener la comunicación y no perder el vínculo con los estudiantes que en seguir un lineamiento curricular. Asimismo, se infiere que existe una gran discrepancia en cuanto al conocimiento, la finalidad y la utilización del currículum prioritario que enviaron las autoridades escolares provinciales y algunos docentes directamente omitieron usarlo.

En cuanto a la diversidad de recursos didácticos que utilizaron los profesores de música se destacan dos aspectos interesantes a considerar. En primer lugar, se destacan las alternativas que hallaron los profesores ante la imposibilidad de presentar propuestas como las que hacían en las clases presenciales, en medio de circunstancias donde los medios eran muy limitados o inexistentes. Esto da cuenta de una significativa creación y promoción de las experiencias musicales por parte de los profesores. Sin embargo, a pesar de haber logrado generar interés en los estudiantes y haber contado con la participación de las familias en propuestas de producción sonora, o a través de distintos tipos de performances, el área de música no logró ser reconocida ni valorada. En segundo lugar, se destaca que ninguno de los profesores utilizó el recurso de los cuadernillos que llegaron a las escuelas a través de los programas de conectividad nacional o provincial, siendo que se trata de un material impreso y gratuito que podría haberse utilizado complementariamente para los estudiantes que no disponían de conectividad.

Por otro lado, se debe mencionar que fue fundamental la perseverancia de los docentes en cuanto a procurar sostener el vínculo pedagógico, habiendo brindado sus números de teléfonos de uso personal o contactos de facebook a las familias de los estudiantes, para lograr sostener una frecuencia de clases semanales o quincenales. Como también, siempre que fue posible, adecuando otros medios de comunicación alternativos al whatsapp, con días y horarios flexibles fuera del que correspondía a la clase de música, según las particularidades de los estudiantes y sus familias, y la implicación de las mismas. Cabe aclarar que, en algunos casos minoritarios de estudiantes, no fue posible llevar a cabo un vínculo pedagógico y las trayectorias escolares resultaron intermitentes o fueron totalmente interrumpidas debido a que no había ningún tipo de medios de comunicación digital. Esos estudiantes, quedaron relegados únicamente a recibir tareas a través de fotocopias, resolverlas (en el mejor de los casos donde comprendían la actividad o contaban con ayuda de sus familias) y, luego de unas semanas, llevar la tarea a la escuela realizada total o parcialmente para que los profesores la revisen.

En cuanto a las respuestas obtenidas de los estudiantes, no se obtuvo un buen grado de reciprocidad ante la realización de las actividades o tareas planteadas por los profesores y a medida que transcurría el año 2020 descendió el grado de vinculación y participación en las clases de música. Es importante mencionar que, al tratarse de estudiantes de Nivel Primario y que no tienen la suficiente autonomía para realizar solos las propuestas escolares, el involucramiento de las familias se convierte en un apoyo fundamental para que estos logren los aprendizajes. Esto conlleva a inferir que quienes mayor acompañamiento tuvieron por parte de las familias en la realización de actividades escolares fueron quienes más lograron adquirir nuevas experiencias sonoras.

Para concluir la idea del propósito general de esta investigación y teniendo en cuenta los datos obtenidos por los profesores entrevistados, se considera que el contexto sanitario y económico trajo como consecuencia que la escuela pasó a tener un rol de índole social más que educativo. Esto se vio reflejado en la necesidad primaria de las familias de acercarse a las escuelas a buscar los módulos alimentarios, que en ir a retirar las actividades escolares. También en la necesidad de los profesores por no perder la comunicación y lograr contención más que en avanzar con una propuesta pedagógica delimitada por los lineamientos curriculares. Se puede decir entonces que, la formación de los niños como sujetos autónomos y protagonistas de su propio aprendizaje

estuvieron condicionadas y limitadas por las necesidades de urgencia que primaron a causa de las carencias sociales y económicas. Consecuentemente, la clase de música se vio afectada a causa de la falta de satisfacción de las necesidades primarias de los estudiantes. Será necesario, por lo tanto, reflexionar acerca de la necesidad de una democratización en la conectividad digital para asegurar la continuidad pedagógica en todos los estudiantes y la examinación de nuevas actitudes, valoraciones y concepciones estético-pedagógicas por parte de los profesores de música que deben seguir educando a pesar de la brecha digital existente.

BIBLIOGRAFÍA

Anexo I. Currículum prioritario. Año 2020. Priorización curricular para la educación artística. Provincia de Buenos Aires.

Artopoulos A. Abril 2020. *¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?* en *Argentinos por la educación*.

Cardini y otros (2020). *Educación en pandemia entre el aislamiento y la distancia social en Banco Interamericano de Desarrollo*. IDB-NT-01955.

Costa I. y Mardones M. (1997) *“Música y educación. Desde el siglo XIX hasta los años 60”*; *“Música y educación. Desde los años ’60 a los ’80”* y *“En los finales del siglo XX”* en Revista Novedades Educativas, N 81 y 83. Buenos Aires.

Daniec K. y Torres C. (2021). *“La enseñanza de la Música en la virtualidad: reflexiones en torno a la producción de materiales educativos”*, Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, no. 28, pp. 258-265, 2021, doi: 10.24215/18509959.28.e32

Diseño curricular de Nivel Primario. Año 2018

Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). *Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo*.

Ficha de cátedra. *Modelos y tendencias pedagógicas*. Departamento de música. Facultad de bellas artes. UNLP.

Furnó, S. (2004) *“La formación de conceptos musicales”* en *“Observar objetos...escuchar sonidos...construir conceptos...: Una exploración en el campo del sonido musical”*. Serie Pedagógica, (4-5): 179-20

Gardner H. (1993) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Ed. Paidós.

Gimeno Giménez P. (2021) *El Impacto de la Música y la Educación Musical durante la Pandemia de la Covid-19*. Universidad de Zaragoza, FEDU. Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Área de Didáctica de la Expresión Musical.

Hargreaves, D. (1998) *Música y desarrollo psicológico*. Editorial Grao. ISBN: 9788478271856

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

Raspo de Vanasco, E. (1997). *La educación musical en la escuela* en Hemsey de Gainza *Música y educación hoy*. Ed. Lumen.

UNICEF Argentina. 14 de Mayo 2020. Comunicado de prensa. *COVID-19: UNICEF aporta evidencias sobre el impacto de la pandemia en la educación de los chicos y chicas de todo el país*.

Volkind, G. (1997). *Repensar la didáctica* en Hemsey de Gainza *Música y educación hoy*. Ed. Lumen.

Weber, M. (1921) *Los fundamentos racionales y sociológicos de la música*

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/coronavirus-suspension-de-clases-presenciales-14-dias-consecutivos-partir-del-16-de-marzo>

<https://www.educ.ar/>

<https://www.educ.ar/recursos/150936/seguimos-educando>

<https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/>