

Composición musical colectiva en la secundaria: replanteando la enseñanza de la música en la escuela



Nicolás Batinic

Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires

Mariana Nobile

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina

Fecha de recepción: 18 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2023

Resumen

La escuela secundaria obligatoria presenta dificultades para garantizar los aprendizajes significativos de todas/os sus estudiantes, llevando a un replanteo de las prácticas de enseñanza que históricamente han tenido un sesgo selectivo. La enseñanza de la música no está exenta de estas dificultades. Generalmente, se forma a las/os estudiantes como consumidoras/es o ejecutantes de un instrumento, pero pocas veces se las/os involucra en actividades creativas de composición —a pesar de ser este uno de los contenidos incluidos en el diseño curricular—. El presente artículo pretende ahondar en los aportes disciplinares que la educación musical puede hacer a la renovación de las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria obligatoria por medio de la introducción de la composición musical colectiva (CMC). A partir de observaciones de las clases de dos docentes con perfiles disímiles, se exploran sus estilos, los modos en que construyen sus vínculos pedagógicos y cómo ponen en marcha la CMC, reorientando la dinámica de trabajo en el aula. Se observa que, con improntas distintas, logran generar un mayor involucramiento en las actividades propuestas, a la vez que revisan aspectos de su propia práctica.

Palabras clave: educación musical, prácticas de la enseñanza, escuela secundaria, composición musical colectiva.

Abstract

The compulsory secondary school presents difficulties to guarantee meaningful learning for all its students, leading to a rethinking of teaching practices that historically have had a selective bias. Music teaching is not free from these difficulties. Generally, students are trained as consumers or performers of an instrument, but they are rarely involved in creative composition activities —despite this being one of the contents included in the curricular design—. This article aims to delve into the disciplinary contributions that music education can make to the renewal of teaching practices in compulsory secondary school through the introduction of collective musical composition (CMC). Based on observations of the classes of two teachers with dissimilar profiles, we explore the styles of these teachers, the ways in which they build their pedagogical bonds and how they use CMC, rethinking the dynamics of work in the classroom. It can be observed that, with different approaches, they manage to generate a greater involvement in the proposed activities, while at the same time they rethink aspects of their own practice.

Keywords: Music education, Teaching Practices, Secondary School, Collective music composition.

Introducción

La historia de la escuela secundaria en la Argentina nos muestra un paulatino proceso de masificación que adquiere nuevos ribetes a partir de la ampliación de los años de escolarización obligatoria, primero, con la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93) y, luego, con la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06). Esto pretendió modificar un rasgo histórico del sistema educativo: la lógica de la escuela primaria como formadora en saberes elementales para toda la población y la escuela secundaria como formadora de la elite. A pesar de los avances en términos de democratización del acceso a la escuela secundaria, en este nivel educativo persisten dificultades para garantizar aprendizajes que resulten significativos y relevantes para el ejercicio ciudadano y la participación futura en distintas esferas de la vida social (Nobile, 2016; Steinberg *et al.*, 2019).

Los aportes académicos y políticos de los últimos años han avanzado en la problematización del formato escolar, permitiendo desnaturalizar los procesos que tienden a la selectividad y expulsión de una parte de su población estudiantil que no se ajusta a los cánones culturales que prefigura la secundaria (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011). Entre los rasgos estructurantes del formato se encuentra la matriz histórica del trabajo docente, la cual tiende al ejercicio de la docencia en soledad y “a puertas cerradas” de un saber disciplinar específico en el que la/el docente ha sido formada/o y por el cual es contratada/o a fin de “trasvasarlo” a quienes se encuentran en calidad de estudiantes en el aula; esta pedagogía bancaria concede a la/al estudiante un lugar bastante pasivo en los procesos de producción y apropiación de conocimiento. Sin desconocer que dicha descripción es un tipo ideal que en la práctica asume matices y modificaciones, y a pesar de las políticas que hace más de cincuenta años vienen intentando modificar el ejercicio de la docencia en la secundaria, como el Proyecto 13, las reformas implementadas por la provincia de Río Negro en las décadas de 1980 y de 2010 (Tiramonti, 2018; Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019), o más recientemente las iniciativas enmarcadas en el “abordaje basado en proyectos” (Caligaris, 2021), en la mayor parte del sistema prima esta matriz histórica.

La incorporación paulatina de jóvenes provenientes de sectores socioeconómicos y culturales alejados de la propuesta original de la secundaria, sumada a las mutaciones de la sociedad digital que marcan en muchas ocasiones un mayor distanciamiento

cultural (Urresti *et al.*, 2016; Tiramonti y Tobeña, 2021), conducen a la emergencia entre las/os docentes de experiencias emocionales atravesadas por el malestar y el desconcierto, provocando en muchas ocasiones un “repliegue identitario” (Brito, 2010). Un camino para saldar este malestar, para encontrar nuevos sentidos a la tarea de enseñar y promover la inclusión entre las/os estudiantes de sectores populares ha sido la implementación de *estrategias de personalización de los vínculos*, caracterizadas por el acompañamiento, la escucha, la paciencia (Nobile, 2012). Si bien esta personalización asume diferentes expresiones, no en pocas ocasiones su rasgo distintivo es la compasión y contención de las/os estudiantes de los sectores vulnerables, lo cual contribuye a perpetuar la discriminación educativa (Krichesky, 2015) y a cristalizar la desigual distribución de los bienes culturales (Diker, 2007). Ante este escenario, observamos que los modos de redireccionar la docencia en el secundario se orientan más a la incorporación de dispositivos ortopédicos (Arroyo y Poliak, 2011) que al replanteamiento en profundidad de su matriz.

Estas dificultades no están ausentes en la enseñanza de los espacios curriculares de educación artística. En lo que refiere a las clases de música, área en la que se centra este artículo, es posible advertir la persistencia de prácticas de enseñanza centradas en el contenido disciplinar, que giran en torno a la reproducción de ciertas estructuras musicales ya formalizadas, el aprendizaje del lenguaje musical o la apreciación y escucha atenta de ciertos géneros musicales. En estas prácticas de enseñanza, la creación de músicas propias o la generación de espacios en donde la creatividad pueda surgir entre las/os estudiantes está ausente. De esta manera, no se las/os forma como productoras/es de arte sino más bien como consumidoras/es o usuarias/os. Esto conduce a que la formación musical entendida desde la producción de música por parte de los individuos y colectivos quede inscripta en el ámbito privado, convirtiéndose, de este modo, en una práctica elitista (Aharonian, 2004). Si bien existen programas educativos estatales que intentan suplir esa formación musical elitista, son en su mayoría espacios de orquesta, orientados a formar músicas/os en instrumentos específicos y con fines interpretativos, que no contemplan la formación en composición musical.

En lo que respecta a los diseños curriculares, particularmente en la provincia de Buenos Aires que es donde se realiza esta investigación, el Diseño Curricular (2006) establece cuatro ejes para trabajar la música en el aula: Lenguaje Musical, Producción, Recepción y Contexto Sociocultural. En lo que refiere al eje de la producción, su definición resulta un tanto vaga, vinculada a la exploración y a la experimentación de materiales sonoros, al dominio reflexivo de los procedimientos que organizan el lenguaje musical y en función de la producción de sentido. Las palabras creación y creatividad no aparecen en el apartado dedicado a la música en el Diseño Curricular —estos términos sí tienen fuerte presencia en los apartados dedicados al teatro, la danza y las artes visuales—. En suma, la producción de música vista desde una concepción compositiva queda relegada como práctica áulica.

Esto lleva a que las formas que asume la enseñanza de las clases de música en las escuelas secundarias, especialmente entre aquellas que atienden a jóvenes de sectores populares, refuercen una condición de subalternidad y pasividad, no considerándolas/os capaces de volverse productoras/es de hechos artísticos. Desde la escuela no hay una directriz que guíe prácticas de composición colectiva en el aula de música, como tampoco en los programas estatales mencionados. Por lo tanto, la creación musical es prácticamente inexistente como política educativa de la escuela secundaria y queda relegada al ámbito privado o a un hecho aislado que depende de la/del docente.

El propósito de este artículo es ahondar en los aportes disciplinares que la educación musical puede hacerle a la escuela secundaria en lo que remite a la renovación de las

prácticas de enseñanza. En el marco de una investigación de posgrado,¹ se retoma una propuesta pedagógica enmarcada en la enseñanza de la música en la escuela secundaria centrada en la composición musical colectiva (CMC). Como se verá a continuación, esta práctica promueve una pedagogía activa que reposiciona a docentes y estudiantes en el contexto de las clases de música, desplazando la centralidad docente y promoviendo la participación activa y creativa de quienes están en calidad de aprendices. De esta manera, en lo que sigue, se describirá esta práctica docente enmarcada en la composición musical y se observarán los reposicionamientos docentes que demanda. A partir del despliegue de experiencias de CMC en una escuela secundaria estatal que atiende a sectores vulnerables, se presente el interrogante sobre el modo en que dialogan los distintos estilos docentes con la CMC, el tipo de vínculos pedagógicos que se construyen y los modos en que es puesta en marcha esta propuesta por parte de docentes con perfiles disímiles.

El artículo comienza con un desarrollo conceptual en torno a la CMC, para luego adentrarse en el análisis del material empírico proveniente de la observación de clases de música en dos cursos de una escuela secundaria estatal ubicada en el conurbano norte de la provincia de Buenos Aires. Por último, se explicitan algunas reflexiones en base al análisis presentado.

Sobre el trabajo de campo realizado

La investigación de posgrado en curso propone una estrategia metodológica de corte cualitativo que explora en profundidad la actuación y los sentidos construidos en torno a la experiencia de CMC en la escuela secundaria. A lo largo del trabajo de campo realizado se observaron clases y se realizaron entrevistas en dos cursos (un 1º año y un 2º año) de una escuela secundaria de gestión estatal situada en el partido de Vicente López, cuyas/os estudiantes provienen de sectores populares. Los profesores a cargo de cada curso presentan rasgos diferenciales; tal vez el principal sea que uno de ellos suele trabajar con CMC mientras que el otro no. Este rasgo diferencial parece interesante ya que da cuenta de estilos diferentes para llevar adelante las prácticas docentes y permite explorar en qué medida, a pesar de las diferentes formaciones y cualidades personales, es posible impulsar una pedagogía de este tipo.

Las observaciones se iniciaron cuando comenzaba el ciclo lectivo 2022, con estadías alternadas a lo largo del año. En este lapso de observación se identifican dos etapas: la primera en la que las clases desarrollaron dinámicas áulicas previas al trabajo de composición, mientras que en la otra etapa —ya en la segunda parte del ciclo lectivo— se desplegaron las actividades de CMC. Un mes después de estas observaciones, se realizaron entrevistas a las/os estudiantes de ambos cursos —algunas individuales y otras en parejas—. Las mismas fueron semiestructuradas, con preguntas pensadas para abordar las dimensiones de interés para la tesis ya mencionada: contexto socioeconómico en el que viven las/os estudiantes, trayectoria escolar en torno a la educación musical, experiencias con la música tanto por fuera de la escuela como en la escuela y la vivencia en torno a la CMC en el aula. Los cursos tienen en común ser relativamente pequeños, ya que a lo largo de las clases observadas se apreció que están compuestos por una cantidad similar de estudiantes: a ambos asistieron entre 6 y 10 jóvenes cada vez que se visitó la escuela. En las entrevistas, al preguntar sobre el nivel educativo de los padres/madres y sus ocupaciones, se pudo corroborar que las/os estudiantes provienen de sectores populares. Este artículo constituye un primer avance en el análisis de estos datos empíricos, haciendo foco en lo que refiere a las prácticas de enseñanza en el marco de experiencias de composición musical colectiva en la escuela secundaria.

¹ Se trata de la investigación en curso de Nicolás Batinic para alcanzar el título de Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO Argentina.

La composición musical colectiva: una propuesta pedagógica abierta

La materia “Música” forma parte del currículum enciclopédico altamente clasificado que caracteriza a la escuela secundaria. En términos de jerarquización de saberes, la enseñanza de la música suele ocupar un lugar relegado en las áreas de formación expresiva y comunicativa y, en muchas ocasiones, es concebida como un espacio por momentos recreativo donde se introducen propuestas formativas que privilegian el desarrollo de habilidades que conciben a las/os estudiantes como consumidoras/es de ese bien cultural, brindándoles herramientas para mejorar la escucha, identificar géneros, etc., o colaborar en algunas situaciones en que buscan enseñar la ejecución de algún instrumento (para luego, en algunos casos, realizar algún tipo de ensamble) o cantar canciones. A pesar de ser parte de los diseños curriculares, en mucha menor medida se encuentran formas de enseñar la música escolar donde la tarea sea la de componer. Esto resulta en un menosprecio del potencial que consideramos puede tener la formación musical a la hora de interpelar los intereses personales y culturales de las/os estudiantes, así como en la promoción de un involucramiento con sus aprendizajes y el desarrollo de habilidades creativas.

Es por esto que interesa recuperar la propuesta de la enseñanza de la música a partir de la Composición Musical Colectiva (CMC). Esta propuesta parte de una premisa: todas las personas pueden producir música. Es decir, no hace falta ser una/un erudita/o para poder componer música ni para generar un hecho artístico. De esta forma, subyace una concepción de la cultura que dista de verla como algo privativo de las clases altas, sino que es un hecho ordinario de producción de sentido (Williams, 1981) para el cual todas/os están facultadas/os.

El compositor y educador canadiense Raymond Murray Schafer aporta al desarrollo de la CMC a partir de libros fundamentales como *El compositor en el aula* (1965), *Creative Music Education* (1976), *El rinoceronte en el aula* (1984), entre otros. Es uno de los principales exponentes mundiales en la educación musical que orientan el rol de maestras/os hacia la participación e involucramiento activo con las/os estudiantes a la hora de hacer música, entendido como el acto de componer, de crear. En una entrevista titulada “Music making beyond the classroom” (Achilles, 1992), Murray Schafer hace referencia al concepto de *ongoing musicianship*, que se puede traducir como “musicalidad en marcha”. Allí aclara que es común que en las aulas se pongan en marcha aspectos teóricos e interpretativos, pero no los de carácter improvisatorio. Murray Schafer enuncia que uno de sus principales objetivos como educador musical es conseguir que la música sea una oportunidad para que cada voz sea escuchada. Para ello, el camino deberá estar signado por actividades que generen confianza en las/os estudiantes y que así entonces se vean estimuladas/os a participar. Para llevar adelante estas iniciativas es posible utilizar como fuente sonora la voz (cantada, hablada, susurrada, etc.), el cuerpo (percusión corporal) como también instrumentos no convencionales u otros objetos. Es decir, una variedad de medios a los que resulta más o menos sencillo acceder sin necesidad de desarrollar una destreza para componer en un instrumento convencional.

La pedagoga musical Violeta Hemsy de Gainza (2002) es otra autora que promueve un modelo pedagógico abierto para la enseñanza de la música, desde el cual se priorizan las necesidades de las/os niñas/os, se promueven vínculos flexibles entre docentes y estudiantes y una postura filosófica y técnica por parte de las/os docentes. Para aplicar este modelo, la autora sugiere evaluar y analizar el contexto para luego generar acciones de carácter global y abierto sobre la realidad que posteriormente pueden ser acotadas a un objetivo concreto. Es decir, la apertura se da anclada en el contexto particular del aula —con sus especificidades y singularidades— y no en acotar un objetivo desde el comienzo sino en impulsar primero acciones más generales que permitan a las/

os docentes “leer” la situación de manera interactiva con sus estudiantes para luego acotar el objetivo. Este modelo pone en tensión ciertas corrientes de la enseñanza de la música que, basadas en el conductismo, producen por fuera de la lógica de una práctica reflexiva.

Por su parte, Analía Bas (2021) sostiene que uno de los principales beneficios de la composición en el aula es la integración de aprendizajes y no entiende este recurso didáctico como exclusivo para estudiantes que cuenten con una formación musical previa. De hecho, la composición musical en el aula puede ser utilizada como recurso pedagógico desde la primera clase, pero para ello resulta fundamental el rol de la/del docente, el cual permite profundizar en las características de la CMC. Dejar que las/os estudiantes compongan y, a su vez, invitarlas/os a comprender, desde una mirada reflexiva, los contenidos curriculares presentes en los elementos desarrollados en sus propias creaciones.

La enseñanza de la música desde un modelo de pedagogías abiertas parte de la tarea de generar un andamiaje conceptual que permita a cada estudiante comprender la complejidad del campo en cuestión y sus principales categorías. Luego, serán ellas/os mismas/os quienes construirán, a partir de dicho andamiaje, herramientas y procedimientos que respondan a su singularidad. Así, este enfoque concibe a la/al estudiante en un rol activo en sus procesos de aprendizaje, siendo la/el docente quien la/o acompaña, también de forma activa y reflexiva en su propia práctica. Un modelo pedagógico abierto de este tipo interpela a las/os estudiantes para que desarrollen una relación con el saber significativa (Charlot, 2008), anclada en el disfrute, donde sus intereses sean considerados y sus propuestas canalizadas a través de la actividad en tiempo real. Para Bas, estas formas de enseñanza ponen en tensión el lugar desde el cual se lleva adelante la tarea docente y de lo que se trata es de encontrar un balance en la intervención que la/el docente hace para acompañar los procesos de aprendizaje, ya que “...a veces los maestros pecamos por acción (...) y otras por omisión” (2021: 110). Tanto Schafer como de Hemsy y Gainza y Bas coinciden en que el rol docente enmarcado en las pedagogías musicales abiertas, al no tener un camino acotado a seguir, puede escapar de la repetición constante de actividades para abordar los contenidos en el aula. Esto conduce a que el tipo de planificación de las clases que se realiza diste de ser rígido ya que en su devenir debe hacerse eco de la participación de las/os estudiantes. Este tipo de prácticas promueve aprendizajes significativos (Ausubel, 1963), permitiendo que las/os estudiantes vinculen sus conocimientos previos con los nuevos acontecimientos que se van sucediendo. De esta manera, el/la profesor/a “siempre se sorprenderá” ya que “no habrá respuestas previsibles” (Bas, 2021: 34).

Para sostener las iniciativas didácticas enmarcadas en la CMC, el formato taller suele ser el que mejor se ajusta. Si bien generalmente se lo asocia con la educación no formal o los espacios extracurriculares, no es ajeno al currículum formal. Esto sucede particularmente en el caso de la música, ya que son muchos las/os docentes que se formaron —más allá de los profesorado de música— en espacios atravesados por la lógica del taller. El hecho de que las/os docentes de música de escuela secundaria estén atravesadas/os —tanto en su formación como en su práctica docente— por la yuxtaposición de formatos —el de carácter más tradicional es el taller— puede constituir un rasgo potente al permitirles conjugar ambas lógicas para el despliegue de actividades de CMC en las aulas de educación común.

A su vez, las clases a través de talleres habilitan la redefinición del vínculo docente-estudiante, basándose en la confianza en el aporte de cada quien para potenciar una tarea de creación común. Asimismo, habilitan la construcción de la autoridad docente desde un lugar que no la supone por la mera asunción del rol de profesor/a basado en el saber disciplinar que detenta, sino que resulta de una construcción cotidiana

cimentada en el respeto, el reconocimiento y la reciprocidad que establece el pacto de estar trabajando en un proyecto común (Nobile, 2011; Gessaghi, 2014). Las prácticas de la enseñanza de la música que promueven la CMC intervienen en la construcción de una autoridad docente legítima —y validada por las/os estudiantes—, donde se permite un corrimiento de la obligatoriedad como imposición para que pueda emerger el deseo y el involucramiento de las/os actoras/os, generando desde las propuestas e intereses de las/os estudiantes un espacio que, si bien está enmarcado en la escuela formal, permite cierta interrupción de esos ejes fundamentales que estructuraron históricamente la escuela moderna. En cierto sentido, se puede decir que esta propuesta va en dirección a generar una “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012), que se vuelve memorable al conmovir, es decir, al anclarse en la emoción que se genera con la ampliación de la conciencia cognitiva del propio aprendizaje.

La composición musical colectiva en marcha: estilos docentes y vínculos pedagógicos

Estilos docentes y vínculos pedagógicos

Como ya se señaló, la CMC colectiva parte de la premisa de que no es necesario contar con estudiantes con formación musical previa para poder desarrollar la composición musical en el aula. Ahora bien, un interrogante válido es aquel que se plantea si cualquier docente de música puede motorizar la enseñanza de esta manera. Por tanto, la pregunta por las habilidades y saberes que se ponen en juego a la hora de desplegar una estrategia didáctica enmarcada en la CMC, particularmente para trabajar con jóvenes estudiantes de secundaria, se vuelve relevante.

Hace tiempo que se sabe que la idea de “cuerpo docente”, que supone una homogeneidad e intercambiabilidad de las/os profesoras/es en el nivel secundario resulta una entelequia y que, en lugar de ello, se cuenta con una diversidad de profesoras/es con formaciones y habilidades dispares (Poliak, 2004). Si bien persiste un rasgo estructurante del formato escolar de la escuela secundaria, que es la asignación de los espacios curriculares a las/os docentes que cuentan con una formación especializada en un saber disciplinar (Terigi, 2008), cada vez más se observa que ese rol se desborda y cobran preeminencia otros rasgos de la personalidad de la/del docente, así como la ecología de saberes que van integrando a lo largo de su trayectoria formativa y profesional. Para Dubet (2006), en este ejercicio de un trabajo sobre las/os otras/os confluyen tres dimensiones que, con el declive del programa institucional, se van separando paulatinamente: el oficio, producto de un aprendizaje metódico y completo; el rol que deriva de la posición en el marco de una organización; la personalidad, aquellas características no atribuibles a las dos anteriores, que proviene de la socialización del individuo, de su experiencia profesional y de sus aptitudes. Esto da lugar a “estilos docentes” diferenciados para ejercer la docencia en torno al saber musical.

Esto se acentúa con la enseñanza por medio de la CMC, la cual pone a las/os docentes en una posición en la cual su rol se carga de especificidades. Para que la enseñanza y el aprendizaje cobren pleno sentido la participación del conjunto de las/os participantes del aula resulta esencial. Esto implica que las/os docentes habiten su rol a partir de la promoción de la participación de todas/os. Es decir, generar espacios en los cuales se habilite una escucha profunda, con respeto y confianza, para que cada persona pueda expresarse libremente y aportar desde ese lugar al sonar/crear colectivo. Promover este tipo de espacios no es una tarea sencilla y las habilidades personales de cada docente, más allá de sus conocimientos estrictamente disciplinares, pueden gravitar en mayor medida.

Como se ha mencionado, el trabajo de campo se realizó en dos cursos de la misma escuela secundaria estatal, uno de 1º año y otro de 2º año, los cuales estaban a cargo de profesores con perfiles disímiles.

El docente a cargo de 1º año, al cual se llamará Rodrigo, estudió el profesorado en música con orientación en educación musical en un conservatorio (se trata de una carrera de siete años, tres de los cuales están destinados a la formación musical básica, y los cuatro restantes al profesorado en sí). Tiene poco más de 30 años y cuenta con unos diez años de antigüedad en la docencia. Asimismo, posee experiencia en el ámbito de la educación no formal, así como en la experimentación y ejecución junto con otras/os, aspecto que busca trasladar a sus clases.

Por su parte, Santiago, el profesor a cargo de 2º año, inició una licenciatura universitaria en música, carrera que no finalizó; no posee una formación específica en pedagogía o educación musical y no cuenta con título docente (aunque desde la escuela hay una demanda porque complete su formación pedagógica). Tiene alrededor de 40 años y también su antigüedad en la docencia ronda los diez años. Un dato que parece relevante es el hecho de que su experiencia con la música es más solitaria, ya que no parece contar con un currículum de peso en formas de ejecución colectiva.

Durante las observaciones de clase fue posible reconstruir los esquemas de planificación de ambos profesores, los cuales en cierto grado resultan similares. Un momento más teórico, dedicado a impartir un contenido curricular específico, y un segundo momento dedicado a tocar canciones, allí es cuando se introduce el trabajo con los instrumentos y la ejecución de alguna pieza musical. Ahora bien, hay ciertos rasgos que van delineando estilos diferentes y que le otorgan una impronta particular a cada clase, lo cual diferencia también las formas en que la CMC resulta una estrategia didáctica a utilizar para cada uno de ellos.

En el caso de Rodrigo, se pudo observar que siempre se muestra pendiente de trabajar en base a los intereses de las/os estudiantes, lo que lo lleva a apelar a distintos recursos y actividades, entre los cuales la composición era frecuente. En el desarrollo de las actividades de campo, se acordó que las prácticas de CMC se llevarían adelante a mitad de año de manera tal que se pudieran observar clases cuyo propósito no fuera la CMC y que, por ende, el tipo de actividades y dinámicas grupales fuera diferente.

En el primer momento teórico de la clase, las/os estudiantes estaban dispuestas/os en sus bancos, generalmente escribiendo los contenidos en sus carpetas; el docente era el que llevaba adelante la actividad mediante la explicación del contenido y luego había un espacio de intercambio con preguntas y una actividad individual práctica. En cambio, en la segunda parte, el docente y las/os estudiantes buscaban los instrumentos en un salón contiguo y tocaban algún *cover* sobre el que venían trabajando (generalmente, elegían canciones de rock argentino). En esta segunda parte de la clase, surgían en las/os estudiantes muchas ganas de participar: desde ir a buscar los instrumentos, hasta tener que rotar por los mismos ya que todos querían tocar un rato cada instrumento. El clima áulico que se vivía en ambos momentos era bien diferente, destacándose en la segunda parte una atmósfera de alegría y entusiasmo por tocar y compartir ese momento entre compañeras/os.

Pasando al caso de Santiago se observa que, a pesar de no contar con experiencia previa, estuvo abierto a desplegar conjuntamente durante las actividades de campo un dispositivo pedagógico para trabajar con la CMC en sus clases, durante la segunda mitad del año lectivo. En las primeras clases observadas, se notó que el docente las planificaba con una estructura similar a la utilizada por Rodrigo, pero con la diferencia

de que el abordaje que hacía del contenido en esa primera parte era más intelectual. Es decir, interpelaba a los alumnos desde el plano mental para que entendieran los conceptos desde ese lugar. Las actividades estaban orientadas a “pensar” la música. Luego, ya en la segunda parte, la dinámica se asemejaba a la del otro profesor, se buscaban los instrumentos y pasaban a tocar algún *cover* con el que ya venían trabajando (y el repertorio abrevaba nuevamente en canciones de rock argentino). El clima áulico que se vivía en ambas partes de la clase era bien diferente: en la primera, no había circulación de la palabra, el docente exponía el contenido y no se provocaba un *feedback* con las/os estudiantes, las/os cuales se mostraban distantes de la actividad. En cambio, en la segunda parte, se veía a las/os estudiantes más entusiasmadas/os con ir a buscar los instrumentos y poder tocar en grupo. Ese entusiasmo se notaba en el contacto con los instrumentos, gracias al cual varios/as estudiantes exploraron autónomamente la sonoridad y las posibilidades sonoras del instrumento que eligieron. A pesar de ello, ese entusiasmo fue puesto en pausa en muchas ocasiones porque el docente pretendía volver a la actividad ya planificada, es decir, estos impulsos, emergentes áulicos no eran tomados como disparadores para posibles actividades o para reponer contenidos curriculares. El clima áulico, entonces, era más frío en la primera parte y estaba cargado de complejidad en la segunda, ya que existía una tensión entre el entusiasmo y las ganas de explorar de las/os estudiantes y la voluntad de ordenar la actividad del docente.

Otro aspecto que diferencia fuertemente los estilos docentes de estos profesores es la forma de encarar el vínculo pedagógico con sus estudiantes, lo que se evidencia tanto en el trato que les dispensaban como en la forma de llevar adelante la clase. En el formato escolar moderno subyace una manera particular de relación entre docentes y alumnas/os. Esta se constituye en un plano desigual y asimétrico, donde cada cual ocupa una posición designada por el rol y detenta cuotas diferenciales de poder, basadas en distinciones dadas por la edad y la posesión o no del saber a transmitir (Nobile, 2011). Las interacciones estaban impregnadas de la autoridad sagrada que investía la/el docente, merced a la cual la asimetría se encarnaba en el espacio físico, estableciendo, además de la distancia simbólica, otra distancia espacial, reflejando las condiciones diferenciales de cada quien al interior de la institución. En la escuela secundaria actual, este vínculo prefigurado persiste en tanto rasgo residual (Williams, 1997), pero convive con otras formas más personalizadas de encarar el vínculo, donde el respeto mutuo y la reciprocidad adquieren mayor preponderancia (Nobile, 2012). Si se analizan los estilos de ambos profesores de música, se comprueba que uno de ellos, Santiago, es más cercano a ese modelo residual; mientras que Rodrigo encara la relación con sus estudiantes de modo más horizontal y afectuoso.

La forma en que Rodrigo se relaciona con sus estudiantes hace notar un interés por generar cercanía con ellas/os; un ejemplo de esto es la incorporación del lenguaje específico de las/os jóvenes, llamándolas/os “compis” o “compas”, por ejemplo. Ese trato cercano logra un vínculo en el que la comunicación resulta fluida y permanente, lo cual se traduce también en la forma en que tiene de disponer del espacio del aula. La recorre, circula entre las/os estudiantes y se acerca a ellas/os. El docente propone las actividades y ellas/os responden favorablemente, pero se nota que aumenta el interés cuando el mismo propone actividades en torno a tocar instrumentos. Por su parte, el profesor Santiago propone un vínculo con las/os estudiantes más distante, quedando estático en ese espacio áulico. Desde ese lugar también logra ser escuchado, aunque la participación estudiantil en las actividades es menor y necesita reiterar muchas veces (y con un volumen de voz cada vez más alto) el llamado a participar en las actividades.

A pesar de la estructuración similar de la clase, se nota que la forma en que cada docente interpela a sus estudiantes, los modos en que les propone realizar las actividades tienen un impacto claro en la dinámica grupal. La cercanía, la horizontalidad generan una fuerte reciprocidad y, en sentido contrario, un trato más lejano y vertical no brinda

fluidez a la dinámica con el grupo. Es decir, dentro de una estructura de contenidos planificada, la “bajada” al aula atravesada por la dimensión personal de cada docente da lugar a sensaciones de dinamismo, por un lado, o de rutina, por el otro.

Además, se aprecia que la cercanía vincular que se da con Rodrigo viene acompañada de cierta habilidad de su parte en el uso de emergentes áulicos para la interacción con las/os estudiantes. Esos emergentes estuvieron en ocasiones relacionados a los contenidos curriculares, otras veces a espacios de charla que daban cierta “pausa” a los contenidos, pero posibilitaban profundizar el vínculo del docente con las/os estudiantes. Entendemos que esta actitud de invitar a participar a las/os estudiantes del espacio generó mayor involucramiento por parte de ellas/os. Santiago no utilizó prácticamente nunca los emergentes áulicos para “salirse” de lo planificado y, desde esa postura, abordó los contenidos desde un lugar mucho más calculado, estructurado y previsible. Es decir, los contenidos eran planteados desde procesos mentales donde primó la razón más que la experimentación por parte de las/os estudiantes. En esta postura, parecería subyacer la impronta de la transmisión de contenidos. En sentido contrario, Rodrigo desplegó herramientas más diversas entre las cuales la transmisión era una y la construcción de los saberes a partir de la experimentación era otra.

La composición musical colectiva en marcha

El formato escolar de la secundaria prefigura una escena áulica donde se da una preeminencia de la estructura radial y donde el foco de atención está en la/el docente, privilegiando los intercambios que se dan, con cierta unilateralidad, entre cada estudiante y la/el docente. Así, las/os profesoras/es resultan las/os actores centrales de la escena del aula. La CMC exige una ruptura de esta estructura radial. En su lugar, se propone una clase donde la acción colectiva va definiendo su devenir.

El sociólogo y músico de jazz Howard Becker (Faulkner y Becker, 2011), a partir del interrogante de cómo es posible que músicas/os que no se conocen previamente puedan tocar juntas/os, abre a la comprensión de lo que implica la posibilidad de cooperar entre sí. Para ello, analiza en detalle su experiencia siendo integrante de las orquestas que a mediados del siglo XX en Chicago animaban fiestas y bares. Muestra que en ese actuar juntas en pos de un objetivo común, las personas no lo hacen al azar, sino que negocian y le dan coherencia a su acción a partir de lo sabido y lo inventado. Construyen un *repertorio*, constantemente en proceso, en construcción, que se hace y rehace a medida que las personas incorporan, intercambian, aprenden y enseñan sus elementos relevantes. De esta manera, se combinan saberes y elementos convencionales con la improvisación y la aparición de emergentes.

Las clases centradas en la CMC asumieron características particulares en cada curso, aunque se puede observar que en ambas hay un desplazamiento, donde pasa a tener mayor protagonismo el lenguaje musical y no tanto la lengua oral o escrita que expresa un contenido específico, y donde la dinámica conlleva la generación de interacciones que alteran el carácter radial de la clase convencional.

Recordemos que el profesor Rodrigo contaba con experiencia a la hora de integrar la composición en sus clases. En la primera clase en que se centró en la CMC, para iniciar, propuso armar una ronda para realizar ejercicios que involucraran la voz y el cuerpo. A continuación, entre todos compusieron una letra para reemplazar la original de uno de los *covers* con los que venían trabajando. En esta instancia de la actividad de parte de las/os estudiantes se percibió entusiasmo y una participación mucho mayor —tanto en cantidad de intervenciones por estudiante como en el número de estudiantes que participaban— comparado con lo observado en la primera etapa del trabajo de campo. Hacia el final de la clase, compusieron la totalidad de la letra, pero esta vez en subgrupos

que autogestionaron su proceso compositivo. En esta dinámica no todos los grupos afrontaron de igual forma la tarea; uno de ellos no lograba conducir su trabajo con mucha autonomía, lo que llevó a que en varias oportunidades el docente interviniera para impulsar el desarrollo de la composición, mientras que el otro subgrupo logró un trabajo con mayor regularidad y autonomía. En la siguiente clase, cantaron y tocaron lo que produjeron en cada grupo y subgrupo.

Es interesante señalar que la práctica docente de Rodrigo suele estar impregnada de la recuperación de los emergentes que surgen, teniendo una planificación no tan rígida y estructurada, o al menos una que le permite ponerla en suspenso para luego retomar y desarrollar los propósitos de su clase. A pesar de ello, durante las actividades de CMC fue posible observar momentos en que las/os estudiantes propusieron actividades, ideas e improvisaciones con los instrumentos que quedaron flotando, sin ser rescatadas y canalizadas por el profesor, tal vez porque no iban en exacta dirección con lo que tenía previamente planificado. Esto habla de la necesidad de estar continuamente atentos a esos emergentes —característica central de estas pedagogías musicales abiertas—, a pesar de que entren en tensión con otros elementos más estructurados para ejercer la enseñanza.

Por último, si bien no es el foco de este análisis, resulta interesante observar que se pudo corroborar la percepción de que las/os estudiantes se veían más involucradas/os a la vez que disfrutaban de la actividad propuesta. Por un lado, el profesor Rodrigo indagó entre las/os estudiantes qué les había parecido el ejercicio de componer, y ellas/os respondieron que había sido una grata experiencia, incluso una de las estudiantes le dijo al docente “vos sos el único profe bueno que tenemos” (en referencia a lo divertido y dinámico de sus propuestas). Por otro lado, en las entrevistas que se realizaron con las/os estudiantes, esa afirmación se volvió a escuchar entre la mayoría de ellas/os, quienes reconocen que durante las actividades de CMC habían sentido entusiasmo y confianza al tiempo que se habían divertido. Esta experiencia emocional vivenciada fue relacionada también con el trato que el docente tenía con ellas/os y el vínculo generado.

En el caso del profesor Santiago, la introducción de la CMC en las clases asume otros ribetes. Hargreaves (1998) señala que el individualismo, el aislamiento y el secretismo forman parte de las culturas de la enseñanza. Al mismo tiempo, consideramos que estos rasgos estructurantes de las clases en la secundaria brindan seguridad a quien está a cargo del aula al estar solo expuesto a la mirada de las/os aprendices, que tendrían menos herramientas para juzgar la calidad de su desempeño. En la entrada al campo, el profesor Santiago se mostró más reticente a aceptar participar de la investigación ya que en sus clases no había experimentado esta modalidad de enseñanza. A pesar de esta resistencia inicial, permitió la presencia del investigador para que realizara observaciones y se animó a “desprivatizar su práctica” (Ávalos, 2011), romper con esa cultura solitaria de la docencia y avanzar en la planificación conjunta con el investigador de una serie de clases centradas en la CMC.

En las dos clases realizadas, el primer objetivo consistió en romper con la disposición con la que el grupo había trabajado durante todo el año: se armó una ronda (sentadas/os en las sillas) y se llevaron adelante juegos dinámicos en los cuales se involucraba la atención y se reforzaba el sentido grupal. A continuación, cada estudiante propuso una temática posible para componer una canción y, luego de sortearlas, el desafío fue componer canciones cuyas letras giraran en torno al “desamor” y a “lo que nos gusta hacer”. Al igual que en las clases de Rodrigo, hubo mayor participación por parte de las/os estudiantes, incluso algunas/os que no habían ni hablado en las primeras clases pudieron aportar ideas compositivas. Junto con el profesor Santiago, se buscó estimular dicha participación, así como remarcar la importancia de escuchar y respetar las sugerencias y aportes de las/os demás. En la siguiente clase, las/os estudiantes compusieron

dos estrofas más y le pusieron armonía y percusión a la melodía creada (por momentos con ayuda de las/os profesoras/es, a veces con autonomía total). Además, dos estudiantes continuaron con la composición de la canción en sus casas y se acercaron a la clase con ideas para modificar lo trabajado en el encuentro anterior y con una parte nueva de la canción para proponer a las/los compañeras/os.

En este grupo se notó un cambio más marcado que en el anterior en cuanto a la dinámica de trabajo en torno a la CMC. Es decir, cuando el grupo a cargo de Rodrigo trabajaba de esta manera prevalecía cierta continuidad respecto a las propuestas observadas en la primera etapa del trabajo de campo: el estilo del docente interpelaba a las/os estudiantes, se dirigía a ellas/os en más oportunidades, circulaba por el aula y ponía mucha atención e intención en la participación durante las actividades. En cambio, el dispositivo armado con el docente Santiago se presentó como una ruptura en comparación a la forma de trabajo de la primera parte del año. En cuanto a la evaluación que realizaron las/os estudiantes sobre esta asignatura, si bien nadie nombró a “música” como su materia preferida (algo que sí ocurrió en el curso de Rodrigo), algunas/os estudiantes afirmaron que la actividad de CMC las/os había motivado a componer en sus hogares. A su vez, reconocieron que componer en conjunto les había brindado la tranquilidad de poder crear algo propio, aunque les había dado vergüenza compartir lo creado.

Por último, resulta interesante que el mismo docente se haya visto interpelado por esta forma de trabajar. Durante el recreo posterior a la clase de CMC, se sorprendió por la repercusión positiva que había tenido la actividad entre sus estudiantes y además comenzó a interrogar por la forma de trabajo y preguntó sobre el origen de este tipo de actividades, ya que en su formación no le habían enseñado algo parecido. Al igual que en su caso, el encontrarse con la CMC respondió a una búsqueda externa a la formación docente en el profesorado, mostrando que otros espacios de formación profesional se incorporan como saberes que enriquecen la práctica docente.

En ambos casos se puede verificar que el replanteamiento de las formas en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene su correlato en las experiencias emocionales que vivencian estudiantes y docentes, permitiendo un mayor involucramiento, así como dando lugar a la experiencia del disfrute (Nobile, 2019). Las transacciones afectivas que tienen lugar en los intercambios pedagógicos entre docentes y alumnas/os no solo cultivan el deseo de aprender y de enseñar (Watkins, 2019), sino que funcionan como una fuerza afectiva que se consolida como disposiciones individuales que permiten a las/os estudiantes pararse de otro modo frente a su escolaridad, pero también habilitan una reflexión sobre la práctica que podría derivar en una resignificación de la cultura profesional de las/os docentes.

Reflexiones finales

La escuela secundaria obligatoria afronta hoy el desafío de renovar sus prácticas de enseñanza, tanto para volverse más inclusiva como para recuperar su relevancia cultural en un mundo que atraviesa profundas transformaciones. La investigación realizada en una escuela secundaria estatal del conurbano bonaerense que atiende a sectores populares permitió adentrarse en el trabajo de dos docentes de música con perfiles diferentes y evidenciar las distintas estrategias que emplearon para la enseñanza de la música, así como observar la potencialidad de una estrategia pedagógica centrada en la composición, aspecto del diseño curricular constantemente relegado.

Es posible pensar que tanto la propia formación como la ecología de saberes que se va configurando a lo largo de la trayectoria docente y profesional condicionan fuertemente

la práctica de la CMC en el aula. Pero lo interesante que deja al descubierto el análisis realizado es que el no contar con experiencia previa en la CMC no resulta una limitante ya que es posible acoplarse rápidamente a una estrategia de este tipo. Para ello, parece esencial dejar atrás el “profesionalismo solitario” (Ávalos, 2011), al mismo tiempo que estar dispuesta/o a realizar un corrimiento en el cual la/el docente se vea a sí misma/o como parte del colectivo, sin perder la brújula de su función dentro del aula. Este tipo de prácticas de la enseñanza interpelan la subjetividad docente y le exigen resignar parte de su seguridad para adentrarse en un terreno más incierto al necesitar de una planificación menos cerrada.

Para finalizar, se concluye que la formación musical desde la promoción de las actividades creativas tiene un potencial para interpelar los intereses personales y promover el involucramiento con las/os estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, aporta al camino de la resignificación de la tarea docente hacia la generación de condiciones de enseñanza y aprendizaje que promuevan la inclusión en la escuela secundaria.

Referencias bibliográficas

- » Achilles, E. (1992). Music making beyond the classroom. *Music Educators Journal*, 79(4): 35-37.
- » Aharonián, C. (2004). *Educación, Arte y Música*. Montevideo, Tacuabé.
- » Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso. En Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens.
- » Ausubel, D. (1963). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- » Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación*, 47(2): 237-252.
- » Bas, A. (2021). *Escuchar, tocar, pensar. Propuestas para las clases de Lenguaje Musical*. Buenos Aires, Autores de Argentina.
- » Brito, A. (2010). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires, Libros Libres/FLACSO Argentina.
- » Caligaris, G. (2021). El estudio del “sentido de agencia” como dimensión de relevancia para un debate interdisciplinario en torno al “aprendizaje basado en proyectos”. Relevamiento del tratamiento teórico del concepto y desarrollo metodológico experimental para su análisis. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Argentina.
- » Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo, Trilce.
- » Diker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. En Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del estante.
- » Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria*. Buenos Aires, DGCyE.
- » Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- » Faulkner, R. y Becker, H. (2011). *El jazz en acción. La dinámica de los músicos sobre el escenario*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Gessaghi, V. (2014). Los talleres y la redefinición del vínculo docente-alumno. En Tiramonti, G. (comp.). *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares: otros sentidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires, FLACSO Argentina.
- » Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata.
- » Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires, Lumen.
- » ----- (2004). *Pedagogía musical*. Buenos Aires, Lumen.
- » Krichesky, G. (2023 [2015]). Una perspectiva para analizar cómo las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias construyen procesos de inclusión/exclusión.

- En Krichesky, M. y Pérez, A. (coords.). *Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro*. Buenos Aires, UNDAV. En prensa.
- » Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
 - » Murray Schafer, R. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires, Melos.
 - » ----- (1976). *Creative music education*. Buenos Aires, Melos.
 - » ----- (1984). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires, Melos.
 - » Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens.
 - » ----- (2012). Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *RBSE-Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11 (31).
 - » ----- (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década* N° 44: 109-131. Proyecto Juventudes, julio.
 - » ----- (2019). Desigualdad educativa, repertorios emocionales estudiantiles y formas subjetivas. Ponencia presentada en el XXXII Congreso Internacional ALAS Perú 2019, Lima, 1 al 6 de diciembre.
 - » Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuela y profesores en una geografía fragmentada. En Tiramonti, G. (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, pp. 147-195. Buenos Aires, Manantial.
 - » Steinberg, C.; Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires, UNICEF-FLACSO.
 - » Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, vol. 1, N° 29: 63-71.
 - » ----- (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial.
 - » Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. y Toscano, A. G. (2012). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE/33*: 27-45.
 - » Tiramonti, G. (2011). (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens.
 - » ----- (2018) (dir.). *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*, pp. 166-227 Buenos Aires, FLACSO. Disponible en: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>
 - » Tiramonti, G. y Tobeña, V. (2021). Políticas educativas para el mundo digital. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, N° 31, vol. 2: 299-315, jul./dic.
 - » Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto emocional. *Propuesta Educativa*, año 28, N° 5.
 - » Williams, R. (1981). *Sociología de la cultura*. Buenos Aires, Paidós.

- » ----- (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.
- » Urresti, M.; Linne, J. W. y Basile, D. A. (2016). *Conexión total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Buenos Aires, GEU.

Nicolás Batinic

Licenciado en Educación, Universidad de Quilmes. Profesor de Música, Conservatorio Juan José Castro. Maestrando en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina. Vicedirector de escuela primaria y docente en el nivel terciario. nicolasbatinic@gmail.com

Mariana Nobile

Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, FLACSO Argentina. ORCID: 0000-0001-5382-9785. mnobile@flacso.org.ar