

CARTOGRAFÍA DE LA ERRANCIA

TRAZAR MAPAS PARA DESALAMBRAR EL TERRITORIO METODOLÓGICO

MAPPING WANDERING

DRAWING MAPS TO UNTANGLE METHODOLOGICAL BOUNDARIES

Patricio Banegas / patriciobanegas@gmail.com
Escuela Superior de Música de Chos Malal, Neuquén, Argentina

Recibido: 24/06/2025
Aceptado: 23/08/2025

RESUMEN

Este texto aborda una crítica a la enseñanza musical tradicional y pone el foco en la desconexión que existe entre lo que ocurre dentro de las instituciones de formación musical y la práctica real de los estudiantes, tanto en su etapa de formación como en su labor profesional. El autor, a través de una experiencia en el aula desarrollada en la Escuela Superior de Música de Chos Malal, explora metodologías que priorizan la praxis musical concreta y el trabajo colaborativo. Se proponen algunas aproximaciones didácticas que puedan expandir fronteras metodológicas existentes, validando saberes diversos y promoviendo un enfoque otro en la formación de los docentes de música.

PALABRAS CLAVE

Audioperceptiva; Didáctica musical; Praxis; Música popular

ABSTRACT

This text critiques traditional music education, focusing on the disconnect between musical training institutions and students' real-world practice, both during their studies and in their professional careers. Through a classroom experience at the Escuela Superior de Música de Chos Malal, the author explores methodologies that prioritize concrete musical praxis and collaborative work. The paper proposes didactic approaches that can expand existing methodological boundaries, validating diverse knowledge and promoting an alternative approach in music teacher training.

KEYWORDS

Audioperceptive; Music didactic; Praxis; Popular music



El presente trabajo surge a partir de una experiencia en el aula desarrollada durante el año 2024. Mi objetivo es tratar de visibilizar una serie de cruces que se dan entre dimensiones diferentes del proceso de enseñar: lo curricular, las expectativas acerca de los estudiantes y los dispositivos de evaluación. Estos cruces se evidencian en la práctica y plantean interrogantes sobre la formación docente en el campo de la educación musical.

EL TERRITORIO CURRICULAR

Hace seis años que trabajo como profesor de Audioperceptiva pregrado y Audioperceptiva 2 en la Escuela Superior de Música de Chos Malal, en la provincia de Neuquén. Si bien no es mi objetivo desentrañar aquí las complejidades que presenta el plan de estudios en el cual la materia se inscribe, sí me parece importante destacar que tanto en la selección de contenidos específicos como en la nula mención a aspectos metodológicos, Audioperceptiva se encuentra en la línea de las corrientes pedagógicas de corte tecnicista y conductista. Los contenidos están expresados en un listado que los percibe como unidades estancas y separadas: negras, blancas, redondas, intervalos, tipos de final, melodía, etcétera. A partir de esa decisión de construcción curricular, es posible deducir la corriente metodológica que opera detrás. Citando a Ángel Díaz Barriga, Gloria Edelstein afirma que «no hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él, es posible superar la postura instrumentalista en relación al método» (Díaz Barriga 1984, como se cita en Edelstein, 1996, p. 80). Pienso igual; creo que es fundamental poder preguntarse por qué y para qué enseñamos lo que enseñamos, y que en esa fundamentación pueden empezar a delinearse atisbos de metodologías otras.

En el marco curricular que describí antes, la función de la materia Audioperceptiva es enseñar los elementos conceptuales necesarios para leer una partitura y desarrollar las habilidades motrices para poder ejecutarla. Estos objetivos distan del campo de pertinencia de la audioperceptiva en el contexto de un profesorado de música que además está inserto en un proyecto de educación artística nacional con fuerte énfasis en la música popular y sus metodologías que postula que «la denominada cultura popular debiera formar parte de las políticas curriculares, no sólo como andamiaje y motivación, sino fundamentalmente como fuente cultural genuina para el intercambio social y la producción de conocimiento» (Consejo Federal de Educación, 2010, p. 41). Siendo extremadamente sintético, me interesa el desarrollo de la conciencia tonal y la incorporación progresiva de elementos de

lectoescritura a partir de la ejecución vocal e instrumental de música real desde la audición y la oralidad, es decir, desde la experiencia sonora y corporal hacia la representación escrita. Los profesores de audio solemos recibir críticas de los profesores de instrumento. Siempre son las mismas: los estudiantes no saben solfear, no saben reconocer a qué tonalidad corresponde tal armadura de clave, no pueden leer dos compases seguidos, etcétera. Esto sucede, en parte, porque en instrumento el abordaje de las obras suele ser sólo desde la lectura.

DISPUTAR EL TERRITORIO: ENSEÑAR DESDE LA MÚSICA POPULAR

Una de las consecuencias de esta estructura curricular basada casi absolutamente en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura es la profundización de las diferencias entre aquellos estudiantes que llegan a la carrera con mucho recorrido musical previo y aquellos que empiezan de cero, porque para aquellos estudiantes que tienen muy poca experiencia cantando y tocando, el contacto con los elementos del lenguaje es muy abstracto. Además, el tiempo es un recurso limitado que es necesario definir a qué será destinado. Seré gráfico a riesgo de sonar extremista: uno debe decidir si destinará el tiempo de clase a realizar lecturas de entrenamiento rítmico y a deducir tonalidades a partir de una armadura de clave o si lo destinará a enseñar estrategias para sacar melodías de oído con el instrumento en mano, cantar y acompañarse. En esa decisión, retratada aquí de forma sintética, es posible ver los posicionamientos pedagógicos. Y es importante destacar algo: cuando hablo, por ejemplo, de sacar de oído con el instrumento en mano, no tiene nada que ver, como a veces se entiende en algunos contextos, con correrse de lo específico. Hay un sentido común que considera que las estrategias que los músicos populares utilizamos para formarnos fuera de las instituciones son menos valiosas que las prácticas validadas por la música europea de tradición escrita que sí están institucionalizadas. Suele darse por hecho que leer una partitura, analizar la armonía desde el papel o transcribir una melodía utilizando como herramienta solamente el oído interno, son saberes más valiosos que aprender a tocar músicas por imitación, tocar armonías complejas sin necesariamente saber explicarlas aún o transcribir música usando el instrumento como apoyo. Creo que hay dos opciones: o se institucionaliza la calle o se callejea la institución. Pienso que, si el objetivo es enseñar música popular, es necesario callejear la institución y validar los saberes y metodologías que los músicos usamos antes de saber qué es un pentagrama. En este sentido, «sacar de oído es uno de los modos de acceso más frecuentes en la formación de músicos autodidactas o que construyen sus saberes por fuera de instituciones especializadas» (Gómez et al., 2015, p. 28).

PUEDA UN CUERPO LO QUE NADIE SABE

En este contexto sumamente complejo, hay una categoría curricular que me descoloca: perfil del estudiante. Siempre me sonó extraña. Si bien considero que puede ser útil para pensar objetivos y estrategias para cumplirlos, me parece que perfil del estudiantes una categoría que puede resultar limitante. Cada vez que en una reunión algún colega menciona la necesidad de definir el *perfil del estudiante* se me aparece una imagen algo absurda que quizás me quedó de cuando me colaba en las clases de escultura de la facultad: nos imagino dándoles martillazos a los estudiantes, con un cincel o un formón y tratando de que nos queden más o menos parecidos a un boceto que tenemos de referencia. Pero las esculturas, en líneas generales, no se mueven mucho y las personas, en líneas generales, sí. Después empiezo a pensar más o menos en las mismas cosas. Miro alrededor y miro hacia adentro y enseguida me doy cuenta de que ninguno de los que estamos discutiendo en la reunión sabemos cómo hacer eso, aunque decimos que sí y opinamos que es urgente perfilar si queremos lograr resultados concretos.

Entonces siempre se me aparece la misma frase, como una especie de mantra: *nadie sabe lo que puede un cuerpo*. Ese grupo de palabras me cruza cada vez. A veces les cambio el orden: nadie puede lo que sabe un cuerpo, sabe un cuerpo lo que nadie puede, puede un cuerpo lo que nadie sabe, y así. Algunas veces pido la palabra y digo la frase en voz alta, pero siempre me da la sensación de que no produce efecto, ninguna conmoción. Silvia Duschatsky dice que se abre la posibilidad de pensar si logramos aceptar que no podemos conocer la potencia del otro. (Duschatsky et al., 2010)¿Es posible, entonces, aspirar a perfilar aquello cuya potencia es un misterio?

QUÉ HACER CON TODO ESTO. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA A PARTIR DE LA ERRANCIA

Tengo tres estudiantes que están cursando Audioperceptiva II por cuarta vez, que no pueden, hasta el momento, resolver cuestiones muy básicas: cantar una canción, moverse al pulso que una música propone. Los tres ya están dando clases de música en nivel inicial y primario. Una de estas estudiantes, Marcela, ha sido sumamente responsable en cada uno de los años que cursó y recursó mi materia y está a cargo de 150 alumnos en un jardín de infantes. Esa realidad me desconcierta. Intuyo que hay un desacople en el sistema del que forman parte la formación docente y el mundo del trabajo, y que debe haber alguna manera de solucionarlo.

Escuché varias veces a otros colegas decir que Marcela es incapaz de cantar, de tocar, que debería dedicarse a otra cosa. Pero la realidad es que tiene un montón de salas de nivel inicial a cargo, que trabaja de profesora de música, que su trabajo en algún punto funciona, es reconocido por la comunidad. Esta contradicción me llevó a pensar: ¿cómo se vinculan los 150 niños y niñas de un jardín de infantes de un pueblo del norte de Neuquén, las clases de Audioperceptiva II, las trayectorias de nuestros estudiantes, mi propia vida?

En cada cursada Marcela fue mejorando un poco, pero nunca llegó a estar cerca de cumplir los objetivos planteados. En estos años nos hemos conocido, hemos construido cercanía y confianza. Eso me llevó a inferir que si estaba dando clases, lo estaba haciendo bien. Es decir, en su práctica profesional la música tenía un lugar y una función. Tomé esa afirmación como hipótesis de trabajo. Pensé que tal vez el problema podría llegar a estar en mi forma de presentar los trabajos prácticos, de pensar las consignas, de evaluar, en la propia estructura más o menos anquilosada de la escuela que conjuga contenidos, metodologías, expectativas, plazos temporales, perfiles. De alguna manera, la vida real le estaba dando a Marcela un espacio en la música, en la enseñanza, que en la escuela no estábamos pudiendo ver.

Uno de los trabajos finales más importantes de Audioperceptiva II consiste en cantar una canción y acompañarse con percusión corporal. Siempre lo presenté como un trabajo de resolución individual y es condición aprobarlo para acreditar la materia. Este año propuse un cambio: abordar una canción compleja y difícil de forma grupal, de manera que no todos tuvieran que hacer todo, sino que fuera posible que algunos se enfocaran en tocar, otros en cantar, y quienes lo hubieran resuelto pudieran integrar las dos cosas. El objetivo principal era lograr una sonoridad ajustada como grupo. Debo confesar que un poco más atrás del velo progresista de mi propuesta, en mi imaginación anidaba la siguiente idea: si Marcela sólo toca o sólo canta, se le va a hacer más fácil y va a aprobar la materia con argumentos. Esta idea estaba construida en parte desde la *perspectiva de la inclusión*. Pero también rumiaba otra idea un poco más esperanzadora que no tenía forma de nada pero que se podría traducir en un *vamos a ver qué pasa*.

Sostenido en la categoría vigotskiana de Zona de Desarrollo Próximo, propuse entonces un trabajo grupal desarrollado en el tiempo. Pensé que los estudiantes que solían resolver con mayor facilidad iban a funcionar como andamiaje de aquellos que tenían algunas dificultades más (Baquero, 1997). Íbamos a tener alrededor de seis clases para

tratar de ensamblar *Si dos miradas se juntan* (Herrero Rivera, 2019) que es complicadísima, fundamentalmente la parte B, y a priori resulta inverosímil que alguien que tiene problemas para cantar y mantener el pulso pueda ejecutarla [Figura 1 y 2].

Figura 1. Herrero Rivera (2019), *Si dos miradas se juntan* [Partitura]. Fragmento de la parte A

Figura 2. Herrero Rivera (2019), *Si dos miradas se juntan* [Partitura]. Fragmento de la parte B

Teníamos algunas premisas importantes: la música no se iba a abordar desde la lectura —ni de la partitura ni del texto— sino desde la audición, el sacar de oído y la reflexión analítica. Había que escucharla y aprenderla de memoria. Para eso les pasé algunas pautas básicas que ayudarían a resolver los lugares de coordinación más difíciles y el resto sería un trabajo que tenían que llevar adelante ellos. También tenían que pensar en la puesta en escena, porque este trabajo se iba a mostrar en el concierto de fin de año de la escuela y el objetivo era que tomaran decisiones acerca de todo: vestimenta, iluminación, escenografía, coreografía, etcétera. Muchas veces dudé y me pregunté si no estaba pidiéndoles demasiado, pero empezó a pasar que el desafío era tan grande y cierto, que generó entusiasmo. Recordé vagamente algo que había leído, aquello de que

maestro es aquel que porta una exigencia y activa la exigencia de los otros. Exigencia propia de sostener la pregunta que activará momentos de pensamiento y expansión de los poderes grupales. Exigencia que sostenida en desafíos vitales contagiará a sus interlocutores (Duschatzky, 2015, p. 3).

Creo que la pedagogía corre el riesgo de convertirse en un conjunto de enunciados abstractos si ésta no se verifica en la didáctica. ¿Qué es, por ejemplo, el arte como herramienta de transformación social? ¿Qué es producir conocimiento? ¿Cómo se hace eso en un aula? ¿Cómo se evita que todo esto no quede solamente escrito en las fundamentaciones de programas y diseños curriculares?

Me propuse intentar trabajar en la errancia lo más conscientemente posible, tomando la figura de maestro errante a la que hace mención Silvia Duschatzky. Tomé como certeza que

lo que hace al maestro errante es trabajar en la tensión entre sus representaciones y la fuerza de los flujos vivientes. No sabe exactamente hacia dónde va ni de qué se nutre, pero se arroja al ensayo de estrategias variadas para hacer posible formas de composición que aunque fugaces y frágiles ponen en marcha una máquina deseante de producción de un nosotros (Duschatzky, 2024, s. p.).

Quería lograr, si es que acaso podía estar eso un poco en mis manos, que los estudiantes se concibieran a sí mismos como parte de un grupo de música que estaba gestionando un espectáculo para el mundo real, no un simulacro escolar, esa especie de hacer de cuenta que tienen los exámenes. Pensé que eso podía ser un aliciente superador al de circunscribir la tarea al único objetivo de acreditar una materia.

Pienso que hubo algo a partir de esa decisión difusa que se activó en el aula. A mí me gusta correrme del centro de la clase y mirar cómo trabajan los grupos, pero son más las veces que intento retomar el control que aquellas que logro acompañar los procesos desde el borde. Creo que en este trabajo logré contener las ganas de interceder y ayudar a solucionar problemas que muchas veces no se solucionan y empeoran. En esta ocasión me retiré. Siempre vuelvo a acordarme de un profesor de la facultad que decía que el objetivo de enseñar es generar la independencia en los estudiantes.

El trabajo fue avanzando clase a clase. No tardaron mucho en aprenderse el texto de memoria. La melodía la aprendieron en las dos primeras clases. La coordinación entre el cuerpo y la voz se fue dando de a poco y fue siendo cada vez más precisa. Al principio, los estudiantes que más experiencia y facilidad tenían fueron organizando la forma de ensayar y de resolver problemas. Se enseñaban entre ellos las partes complicadas y las repetían muchas veces hasta lograr dominarlas. Eso hacemos los músicos: repetir hasta que sale bien, pero la repetición no es vacía, siempre hay procesos de reflexión entre las repeticiones. Siempre un compañero nos da una llave para abrir algo. Pero se necesita tiempo y confianza, y también se necesita afecto.

En las últimas clases dedicadas a *Si dos miradas se juntan*, el resultado estaba siendo mucho mejor de lo esperado. No pasó lo que yo pensaba que iba a pasar al principio. No pasó que se dividieron las tareas para simplificar el trabajo. Todos estaban cantando y tocando en simultáneo, ocupando alternativamente el puesto de dirección del grupo, enseñándoles a otros una parte en particular y ayudándose a destrabar pasajes. El grupo había logrado desarrollar una metodología de trabajo propia a partir de, justamente, ponerse a trabajar. Definitivamente, empezó a suceder algo que estaba en los márgenes del sistema institucional, al menos en relación al currículum. Que estábamos empezando a transformarnos a partir de la fuerza de nuestros propios delirios y problematizaciones (Lesbegueris&Picotto, 2025).

El trabajo se terminó de cerrar en el concierto de fin de año, que se hizo para toda la comunidad en el comedor de la escuela primaria que nos prestan para dar clases y hacer las muestras. Yo estaba sentado en el público y esperé muy ansioso el turno de Audio 2. Había muchas cosas acerca de las cuales no tenía idea, sobre todo referidas a la puesta en escena. También era una incógnita lo que pasaría a nivel estrictamente musical. El trabajo siempre continua en el escenario, tanto en el ámbito profesional como en el educativo. Entró el grupo por un costado. Eran diez personas vestidas completamente de negro, al que le sumaban algún detalle en rojo, con unas luces particulares que habían pensado y llevaban en las manos. Ya eso fue disruptivo porque hasta entonces el concierto se desenvolvía como una típica muestra escolar, en la que unos tras otros se suceden los grupos de estudiantes tocando una canción y lo que se ve es más o menos lo mismo en todos. Acá estaba pasando algo artísticamente potente. Yo primero me dediqué a mirar a Marcela. Me había sorprendido en las clases, porque paulatinamente la había visto tomar la iniciativa de la dirección del grupo, lo que para cualquiera era absolutamente impensable que sucediera. En mi mente ella iba a quedar un poco relegada, haciendo lo mínimo, ajustada a lo que todos le decimos todo el tiempo: *está mejor, pero*. Lejos de eso, cantó toda la canción y percutió en simultáneo los ostinatos rítmicos, sin problemas de afinación, ni de motricidad, ni de continuidad. Estuvo todo coordinado y en su lugar, pero fue mejor que eso. Lo que sucedió allí trascendió los límites de la resolución de ejercicios y se convirtió en música.

La canción sonó perfecta y la puesta en escena fue un éxito. Marcela alcanzó y superó ampliamente los criterios de evaluación. El resto también. Ninguno tenía problemas motrices ni problemas para cantar, ni ningún problema. Diagnósticos errados.

Quisiera poder decir que encontré una manera de trabajar, que ahora sí sé cómo hacer para que un estudiante que muestra dificultades pueda mejorar, pero la verdad es que siento que no. Se me hizo evidente, otra vez, que hay una cosa que sólo puede suceder en la improvisación, que es como el ejercicio del vacío. A su vez improvisar no es hacer lo primero que aparezca en la mente. Requiere un dominio profundo de la disciplina a enseñar y de las herramientas didácticas que permitan habilitar el aprendizaje. Mantener un equilibrio sutil entre la escucha y la propuesta es central para que emerja lo que en verdad está sucediendo, lo que está vivo. Supongo que siempre va a aparecer algo nuevo para resolver, pero para poder escuchar algo de lo que pasa, es necesario tener un grado de presencia que no siempre es fácil mantener, y que, paradójicamente, es más parecida a la ausencia. Cómo hacer para correrse y estar a la vez completamente adentro de lo que está sucediendo, creo que es una pregunta válida.

REFERENCIAS

- Baquero, R. (1997). La zona de desarrollo próximo. En *Vigotsky y el aprendizaje escolar. Parte II* (pp. 137–167). Aique.
- Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución N° 111/10: Anexo 1. La educación artística en el sistema educativo nacional* [Resolución].
- Duschatzky, S. (2015). Merodeos en torno de la transmisión. *Campo Grupal*, (179). <https://www.calameo.com/read/000049129bae293f2bb89>
- Duschatzky, S. (2024). *Maestrxs errantes* [Material de la diplomatura en Gestión Educativa, cohorte 45]. FLACSO.
- Duschatzky, S., Aguirre, E. y Farrán, G. (2010). *Lo que el saber ignora. En escuelas en escena: Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Gómez, D., Ponisio, M. y Alvarado, J. (2015). Sacar de oído: Un abordaje de la música popular. En S. Rome (Comp.), *Epistemología y didáctica en la música latinoamericana* (pp. 28–33). Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Herrero Rivera, J. (2019). *Si dos miradas se juntan* [Canción]. En Mestizo [Archivo de audio]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XNrWB-brBy8>
- Lesbegueris, S. y Picotto, D. (2025). Trabajo, autogestión, territorio: Ficciones verdaderas de una escuela del barrio de Flores y sus formas de vida. En *Del inventarse imágenes y el darse nombres. Proyectos y comunidad. ¿Puede una escuela ser una invención política?* Tráfico de Experiencias, 3. <https://t-d-x.com.ar/a/article/trabajo-autogestion-territorio/>