

# *Composición musical en el aula: escuela secundaria, colectivo y subjetividad*

*BATINIC, Nicolás Alejandro / Flacso- nicolasbatinic@gmail.com*

---

*Eje: Construcción de conocimientos y saberes Tipo de trabajo: ponencia*

---

<sup>a</sup> *Palabras claves: educación musical- composición - colectivo - secundaria*

## **> Resumen**

El trabajo articula dos campos de estudio: la educación musical y la inclusión educativa, a partir del análisis de las prácticas de la enseñanza de la música en escuelas secundarias del conurbano bonaerense. Observamos clases en una escuela a las cuales asisten jóvenes en situación de vulnerabilidad social, analizando los posibles aportes de la educación musical a la construcción de dinámicas inclusivas en las aulas. A pesar de la expansión en el acceso en la secundaria, aún persisten prácticas expulsivas que afectan más a los sectores vulnerables. Por otra parte, en cuanto a la enseñanza de la música, se observa que la formación musical entendida desde la producción de música por parte de los individuos y colectivos queda circunscripta al ámbito privado, convirtiéndose de este modo en una práctica elitista. En suma, los jóvenes de sectores populares son objeto de una doble marginación histórica: la que deviene del nivel secundario en sí (que subyace bajo la estructura de la obligatoriedad), y la relacionada con participar de actividades musicales que no producen hechos artísticos.

El análisis de la composición musical en la secundaria, especialmente con estudiantes en situación de vulnerabilidad social ha sido poco explorado. Nos preguntamos por su potencialidad para generar prácticas de enseñanza inclusivas. Consideramos que estas prácticas tienen sus límites por estar enmarcadas en el sistema educativo, pero más allá de esto nos parece importante ahondar en la articulación entre la educación musical y la inclusión educativa: la misma nos permite ampliar el análisis acerca de las herramientas disciplinares de la educación musical y de esta manera analizar qué impacto genera este tipo de prácticas en el desarrollo subjetivo de los estudiantes. Como parte del trabajo de campo, se observaron clases de música en dos cursos de una escuela situada en el partido de Vicente López.

### › **Introducción**

El Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2006) establece cuatro ejes para trabajar la música en el aula: Lenguaje Musical, Producción, Recepción y Contexto Sociocultural. Nos interesa en particular el eje de la producción, ya que es tratado en dicho documento con una definición un tanto vaga del concepto, vinculado en el mismo a la exploración y a la experimentación de materiales sonoros, al dominio reflexivo de los procedimientos que organizan al 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—. Por otro lado, a partir de la observación de distintas clases de educación artística, en particular de música en el nivel secundario del conurbano bonaerense a lo largo de nuestra experiencia docente entre los años 2012 y 2022, se puede advertir que las prácticas de la enseñanza giran en torno a la reproducción de ciertas estructuras musicales ya formalizadas, el aprendizaje del lenguaje musical o la apreciación y escucha atenta de algunos géneros musicales. En cambio, lo que no se observa con frecuencia es la creación de músicas propias ni la generación de espacios en donde la creatividad pueda surgir en los estudiantes. En suma, la producción de música vista desde una concepción compositiva queda relegada como práctica áulica. En consonancia con lo dicho hasta aquí, haciendo un recorrido histórico, podemos ver que la educación artística enmarcada en el sistema educativo argentino no forma a los estudiantes como productores de arte sino más bien como consumidores/usuarios del mismo. Entonces, la formación musical entendida desde la producción de música por parte de los individuos y colectivos queda circunscripta al ámbito privado, convirtiéndose de este modo en una práctica elitista (Aharonian, 2004). Hay programas públicos que intentan suplir a esa formación musical elitista, pero en Argentina esos programas son en su mayoría espacios de orquesta, orientados a formar músicos en instrumentos específicos y con fines interpretativos. En estos espacios tampoco hay lugar para la formación en composición musical. Por lo tanto, la creación musical es prácticamente inexistente como política educativa y relegada al ámbito privado o a un hecho aislado que depende del docente dentro de la escuela secundaria. Esta ausencia curricular invita a indagar acerca de los aportes que se podrían generar a partir de la inclusión de actividades en torno a la composición musical colectiva para la enseñanza de la música en el nivel secundario.

Cuando hablamos de composición musical colectiva, nos referimos a una forma específica de desarrollar actividades musicales en el aula, basadas en contenidos que se circunscriben en el currículum oficial. Esta forma está orientada a crear música entre todos: desarrollar melodías, ritmos y/o armonías mediante un trabajo colectivo entre todos los actores de la clase. Esta forma está cargada de particularidades: a nivel institucional, la composición permite generar puentes con otras asignaturas del nivel, con el proyecto institucional e inclusive con otras instituciones. Hacia el interior de la educación musical, la composición musical colectiva permite la participación activa de los estudiantes en sus aprendizajes, conectando con sus intereses y conocimientos musicales, con su propia subjetividad y a su vez, generando un trabajo colaborativo. Todo esto resulta en una gran potencialidad de la composición musical colectiva como actividad áulica, que deviene hacia el involucramiento de los estudiantes en la construcción activa de sus aprendizajes.

Por otro lado, la promulgación de la ley de Educación Nacional (N°26.206/06) que se da en Argentina en el año 2006, pretendió atender a un problema histórico: romper con la lógica de la escuela primaria como formadora en saberes elementales para toda la población y la escuela secundaria como formadora de la elite. Si bien esta idea fue cambiando a lo largo del tiempo, diversas investigaciones (que serán detalladas en este mismo apartado) nos muestran que actualmente existe una estructura diferente, que convoca obligadamente a los jóvenes a concurrir a la escuela entre sus 13 y 18 años, lo que sucede al interior de la misma no termina de consolidarse como práctica en pos de una inclusión educativa real. Se observa una tensión entre la organización institucional-curricular, por un lado y las formas de relación, autoridad y horizontes de expectativa, por el otro (Dussel, 2013). Además, los principales componentes del modelo organizacional y el régimen académico continúan siendo un límite al ser considerados como dificultades específicas en las trayectorias educativas de los jóvenes en el nivel (Terigi et al., 2012). En particular, en las escuelas a las que asisten los jóvenes de las clases populares, se dan ciertas prácticas que pueden ser catalogadas de expulsivas (Krichesky, 2015; Nobile, 2016), fomentando la diferenciación de la población escolar en lo que se denomina fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2009). Estas prácticas expulsivas, excluyen a los estudiantes de los conocimientos básicos que supuestamente luego de haber transitado esta etapa deberían dominar. A su vez, la ya mencionada investigación de Krichesky da cuenta de una falencia de los docentes en muchas ocasiones, ya que es frecuente observar que sus prácticas de enseñanza no permiten

que les estudiantes problematicen sobre la realidad, y se advierte que las orientan más hacia los resultados que hacia los procesos. La autora concluye que, para una inclusión verdadera, es necesario repensar y reformular lo que sucede al interior del aula a nivel de procesos. En este sentido, es interesante pensar que la composición musical colectiva en el aula enfoca las actividades en los procesos, pero a su vez esto requiere que los docentes habiten su rol desde un lugar que permita que la construcción activa de los aprendizajes sea posible. Esto invita a pensar acerca de la formación que los docentes tienen (tanto a nivel musical como pedagógico) y a plantear en qué medida permite que habiten el rol que estas prácticas demandan.

En suma, los jóvenes de sectores populares que asisten a clases de música en escuelas secundarias forman parte de prácticas educativas en las cuales se da una doble marginación histórica: por un lado, la que deviene del nivel secundario en sí (que subyace bajo la estructura de la obligatoriedad), y por el otro, la relacionada a participar de actividades musicales que no producen hechos artísticos. En realidad, las prácticas de la educación musical que orientan a los sujetos a convertirse en consumidores de arte y no a participar en la producción de hechos artísticos, se alinean perfectamente con la idea de que en la escuela secundaria se dan prácticas que no logran ser inclusivas.

El tema de interés para nuestra investigación es la composición colectiva como aporte de la educación musical a la inclusión educativa en nivel secundario. La investigación está situada en una escuela del conurbano norte de la provincia de Buenos Aires, a la que asisten estudiantes que provienen de sectores populares. Pensamos que es relevante investigar la articulación que se da entre la educación musical y la educación inclusiva porque la música en el aula tiene condiciones que la hacen particular. La práctica musical áulica está atravesada por lo individual, lo colectivo, el lenguaje musical, la posibilidad de crear juntas (con la voz de cada actor aportando) e individualmente. A su vez, el docente puede correrse de un lugar de poder para participar más horizontalmente en la práctica y fomentar desde ese rol la participación activa de los estudiantes. Permite, a su vez, conectar dos mundos que a veces, a nivel escolar, se los tiende a separar: lo individual y lo colectivo. Es decir, la historia y las vivencias individuales confluyendo ambas hacia la actividad colectiva misma, atravesada por los contenidos. Además, desde la práctica compositiva surgen contenidos que quizás no estaban planificados para la clase específica, lo que pone a los emergentes áulicos en un rol fundamental para este tipo de actividades. Nos parece pertinente aclarar que las inquietudes hasta aquí enunciadas están en

estrecha relación con nuestra experiencia docente en el área de música. Hemos llevado adelante diversas experiencias de composición en el aula en distintos niveles del sistema educativo, en escuelas a las que asisten estudiantes de diferentes contextos socio-económicos como también en espacios de educación no formal. En el caso de estos últimos espacios, tuvimos la posibilidad de trabajar desde el formato taller, mediante el cual descubrimos cómo este tipo de experiencias promueven una intensidad en las prácticas de la enseñanza que impacta directamente en la forma en que los estudiantes se vinculan con el saber y se involucran con sus procesos de construcción activa de aprendizajes. Consideramos a todas estas experiencias, en las que pudimos trabajar la producción musical con niños, como sustento para los planteos que son explicitados en este proyecto de investigación.

A partir de lo desarrollado hasta aquí nos preguntamos ¿qué saberes y aprendizajes promueve la composición musical colectiva en los estudiantes y docentes de escuelas secundarias en contextos de vulnerabilidad del conurbano norte bonaerense? ¿Cómo se pueden articular las prácticas de la enseñanza de música con la inclusión educativa en las escuelas secundarias en contextos de vulnerabilidad del conurbano norte bonaerense? Entendemos que preguntarnos por el lugar que puede tener la composición musical colectiva en aulas a las que asisten jóvenes en situación de vulnerabilidad social, es entrar en un terreno poco explorado que nos habilita a hacer un análisis sobre la potencia que este hecho puede tener. Potencia que podría confluir hacia prácticas de la enseñanza inclusivas. En ese sentido, el proyecto tiene como objetivo general ampliar el análisis acerca de las herramientas disciplinares que la educación musical (en especial, las prácticas de composición musical colectiva) puede ofrecer a la inclusión educativa en la escuela secundaria del conurbano bonaerense, en particular escuelas que atienden a sectores vulnerables. Se intentará establecer si existen vínculos entre la composición musical colectiva y la idea de inclusión educativa, tratando de analizar qué impacto genera este tipo de prácticas en el desarrollo subjetivo de los estudiantes. Además, buscamos caracterizar tanto las especificidades prácticas de la composición musical colectiva en el aula como la experiencia de los sujetos participantes de dichas prácticas. Por último, nos interesa poder describir y analizar la articulación entre la formación docente y las prácticas de la enseñanza en torno a la composición musical colectiva.

› ***La planificación del trabajo de campo***

El trabajo de campo fue diseñado desde un enfoque cualitativo, entendiendo que estudiamos un fenómeno contextualizado que necesita ser abordado realizando un análisis en profundidad. Dicha profundidad, sumada a la dificultad material para llevar adelante un estudio de gran amplitud, deriva en que la estrategia metodológica a utilizar sea un estudio de caso. Si bien sabemos que esta decisión nos impide arribar a conclusiones generalizantes, entendemos que podremos generar una base empírica para entender los posibles aportes de la educación musical a la inclusión educativa en el nivel secundario del conurbano norte bonaerense. La recolección de datos se realizará mediante la observación de clases (participante y no participante) y entrevistas semiestructuradas (individuales y en pequeños grupos). La variable temporal es muy importante: el trabajo de campo tiene una extensión de un año ya que queremos estudiar la dinámica de las clases de música a lo largo de todo el ciclo lectivo. De esta manera, podremos observar al grupo en el comienzo, a medio término y al fin del mismo. Por un lado, nos interesa ver lo que sucede en la clase: la dinámica grupal, las participaciones individuales según cada tipo de actividad, el estilo de enseñanza del docente, las tensiones que surjan y el nivel de involucramiento de los estudiantes con sus procesos de aprendizaje. Actualmente, el trabajo se encuentra en la mitad del recorrido: se realizaron la primera y segunda etapa de observaciones. En la primera se observaron dinámicas áulicas previas al trabajo de composición y en la segunda se llevaron adelante actividades en torno a la composición musical colectiva. Por otro lado, se realizarán entrevistas a estudiantes con el objetivo de indagar en los saberes y aprendizajes que la composición musical colectiva promueve en ellos. La elección de esta escuela (ubicada en la localidad de Munro del partido bonaerense de Vicente López) y de esta metodología se da porque entendemos que permiten acercarnos al objetivo general que el presente proyecto de investigación plantea: ampliar el análisis acerca de las herramientas disciplinares que la educación musical puede ofrecer a la inclusión educativa de jóvenes de sectores vulnerables en el nivel secundario del conurbano norte bonaerense. Antes de comenzar con el trabajo de campo, nuestras ideas previas sugerían que en las escuelas secundarias en contextos de vulnerabilidad, la práctica musical áulica permite a los docentes proponerles a los estudiantes un vínculo con el saber y la cultura particular que resulte en un sonar democrático en el aula. Esto se da porque la práctica tiene condiciones que la hacen particular: permite conectar la historia y las vivencias individuales confluyendo ambas hacia la actividad colectiva misma, atravesada por los contenidos curriculares. Por otro lado, pensábamos que la composición musical colectiva incide

favorablemente en el desarrollo subjetivo de los estudiantes, permitiendo también fortalecer su vínculo con la institución escolar a través de una profundización del sentido de pertenencia y generar espacios en donde los jóvenes participen desde su condición estudiantil. Por último, suponíamos que la composición musical colectiva profundiza en la construcción de un “nosotros” que colabora con la inclusión educativa en las instituciones. Esto se da tejiendo lazos entre docente y estudiantes (trabajo colaborativo, participativo), lazos que también se pueden extender hacia afuera del aula por compartir el proceso compositivo, abriendo la puerta a que se realicen proyectos interdisciplinarios en la escuela. Además, nos valdremos de entrevistas grupales (en grupos de 3 o 4 estudiantes) para poder profundizar y escuchar la opinión de cada estudiante sobre los procesos observados durante las clases. Dada la extensión temporal del trabajo de campo y el nivel de profundidad al cual se quiere llegar —observar 6 clases y entrevistar en grupo a todos los alumnos— decidimos abordar la investigación como un estudio de caso y seleccionamos una escuela secundaria de gestión pública situada en la localidad de Munro (partido de Vicente López). La elección de esta escuela se basó en diversos factores: en primer lugar, el director de la misma se interesó mucho en el proyecto (es docente de música) y nos alentó a que el trabajo de campo se realice en la escuela (siguiendo todos los pasos burocráticos, es decir luego de una autorización de inspección). En segundo lugar, a la escuela asisten jóvenes en situación de vulnerabilidad social, que es una de las condiciones fundamentales para realizar la investigación. Por último, hay diversas clases de música, lo que permite organizar los tiempos para realizar las observaciones de clase de manera sencilla y, a su vez, se pueden llevar adelante entrevistas con los docentes para poder elegir en qué curso se llevará adelante el trabajo. En ese sentido, decidimos que el mismo se realizará en dos cursos: de esta manera garantizamos trabajar con distintos docentes y eso es fundamental ya que asumimos que es una variable (el docente) determinante en el impacto que las prácticas de la enseñanza tienen en los estudiantes. Además, podremos observar clases de distintos años (un 1ero y un 2do).

› ***Desarrollo y análisis del trabajo de campo***

En el mes de marzo, luego de una entrevista con el director de la institución y de conseguir el aval de inspección para realizar el trabajo de campo, nos encontramos con la tarea de decidir con qué cursos llevaríamos adelante el trabajo. Luego de charlas informales con los docentes a cargo de la asignatura, el día y la hora de las clases fueron determinantes: siendo una sola persona la

que ingresaría a la escuela a realizar el trabajo de campo, necesitamos que la misma no realice ningún compromiso extra en esa franja horaria para poder garantizar la continuidad del trabajo y esto sólo se podía dar en dos cursos: un 1er año y un 2do año. Luego, entrevistamos a los docentes de ambos cursos. En dichas entrevistas, nos encontramos con docentes comprometidos con su tarea y que trabajan en la institución hace muchos años, aunque su situación de revista es provisional. Fue importante saber que la misma no podía cambiar hasta marzo del año próximo, con lo cual nos garantizamos que el trabajo de los docentes no sería interrumpido por un desplazamiento. El docente de 1ero (lo llamaremos “A”) aclaró que trabaja con distintos recursos y actividades, dentro de las cuales la composición colectiva era frecuente. Acordamos que las prácticas de composición musical colectiva se llevarían adelante a mitad de año de manera que podamos observar clases a principio de año en las cuales este tipo de prácticas no sea una variable que pueda influir en las dinámicas grupales. Por otro lado, el docente de 2do (lo llamaremos “B”) nos aclaró que no suele trabajar con composición musical colectiva por lo que sugerimos configurar un dispositivo pedagógico que llevaríamos adelante en conjunto a mitad de año. Esta diferencia —un docente que suele trabajar con composición musical colectiva y otro que no— nos parece interesante a la hora de realizar comparaciones entre las unidades de análisis, ya que esa diferencia da cuenta de distintos estilos para llevar adelante sus prácticas docentes. Al comenzar con las observaciones de clases, se apreció que ambos cursos están compuestos por una cantidad similar de estudiantes: en ambos asistieron entre 6 y 10 jóvenes cada vez que realizamos visitas a la escuela. A su vez, los distintos estilos de los docentes rápidamente se evidenciaron: tanto en el trato hacia los estudiantes como en la forma de llevar adelante la clase. El docente “A” trata a los estudiantes de un modo muy cercano, incorporando el lenguaje específico de los jóvenes: los llama “compi” o “compa” cuando les dirige la palabra. Ese trato cercano logra un vínculo en el cual la comunicación es fluida y permanente. El docente propone las actividades y los estudiantes responden favorablemente, pero se nota que aumenta el interés cuando el mismo propone actividades en torno a tocar instrumentos. El docente “B” propone un vínculo con los estudiantes más distante y desde ese lugar también logra ser escuchado, aunque la participación de los mismos en las actividades es menor y necesita reiterar muchas veces (y con un volumen de voz cada vez mayor) el llamado a participar a las actividades. Las clases, en ambos grupos, fueron desarrolladas con dos momentos de trabajo muy marcados: primero alguna actividad teórica con los estudiantes sentados en una silla (y un pupitre

doble) y luego desarmaron esa estructura espacial para tocar “covers” con instrumentos de percusión, cuerdas, teclado y voces. Cuando en el mes de agosto volvimos a observar clases en ambos grupos, el objetivo era distinto en relación a las primeras observaciones: ahora queríamos observar específicamente actividades en torno a la composición musical colectiva. El docente “A” propuso armar una ronda para realizar algunos ejercicios que involucren a la voz y al cuerpo. Luego compusieron una letra para reemplazarla por la letra original de uno de los “covers” con los que venían trabajando. Se percibió entusiasmo por parte de los estudiantes y la participación fue mucho mayor —tanto en cantidad de intervenciones por estudiante como también en relación a la cantidad de estudiantes que participan— comparada con la que observamos en la primera instancia del trabajo de campo. Por último, terminaron de componer la totalidad de la letra pero ahora en subgrupos que autogestionaron su proceso compositivo. De esta forma, el docente atendió al grupo que trabajaba de manera intermitente mientras el otro subgrupo logró un trabajo con mayor regularidad. En la siguiente clase cantaron y tocaron lo que produjeron en grupos y subgrupos. El docente le preguntó a los que les pareció el ejercicio de componer y los estudiantes respondieron que les fue una grata experiencia, incluso una de las estudiantes le dijo al docente que “vos sos el único profe bueno que tenemos” (en referencia a lo divertida y dinámica de sus propuestas). Junto al docente “B” planificamos dos clases en las cuales el primer objetivo era romper con la disposición con la que el grupo trabajó durante todo el año: armamos una ronda (sentados en las sillas) y llevamos adelante juegos dinámicos en los cuales se ponga en juego la atención y se refuerce el sentido grupal. Luego, cada estudiante propuso una temática posible para componer una canción y el desafío (realizamos un sorteo de temáticas) fue componer una canción cuyas letras se desarrollen en torno al “desamor” y “lo que nos gusta hacer”. Durante la actividad se notó una participación considerablemente mayor —tanto en cantidad de intervenciones por estudiante como también en relación a la cantidad de estudiantes que participan— comparada con la que observamos en la primera instancia del trabajo de campo, incluso estudiantes que no habían ni hablado en las primeras clases pudieron aportar ideas compositivas. Junto con el docente “B”, intentamos estimular la participación de todos y la importancia de escuchar y respetar lo que los demás sugieran. Durante el recreo, el docente —interesado por la forma de trabajo y la repercusión positiva de la misma en los estudiantes— nos preguntó sobre el origen de este tipo de actividades, ya que en su formación no le enseñaron algo parecido. Respondimos que este tipo de actividades es el resultado de una

búsqueda, que (como en su caso) no fue algo dado a lo largo de la formación docente en el profesorado. Nos pidió más información porque estaba interesado en poder llevar este tipo de práctica al aula. En la siguiente clase, los estudiantes compusieron dos estrofas más y le pusieron armonía y percusión a la melodía creada (por momentos con ayuda de los docentes, a veces con autonomía total de los estudiantes). En este grupo se notó un cambio más marcado que en el anterior en cuanto a la dinámica de trabajo en torno a la composición musical colectiva. Es decir, cuando el grupo a cargo de la docente “A” trabajó con composición musical colectiva, lo hizo con cierta continuidad a las propuestas observadas en la primera etapa del trabajo de campo: el estilo del docente interpela a los estudiantes, se dirige a ellos en más oportunidades y pone mucha atención e intención a la participación de los estudiantes en las actividades. En cambio, el dispositivo armado con la docente “B” se presentó como una ruptura en comparación a la forma de trabajo observada en la primera etapa del trabajo de campo. Entendemos que para poder arribar a conclusiones sólidas, por un lado necesitamos seguir avanzando con el trabajo de campo, escuchar las voces de todos los estudiantes en torno a la experiencia de haber participado en actividades de composición musical colectiva y por otro lado dejar que el factor tiempo haga su trabajo y decanten los procesos para no apurarnos en el intento de corroborar o no las hipótesis.

› *A modo de cierre*

Entendemos que en ambos cursos hubo cambios cuando se trabajó con composición musical colectiva (en comparación a cuando trabajaron otras actividades y/o contenidos). Estos cambios tienen un aspecto cuantitativo que es operacionalizable: cantidad de participaciones (intervención en las actividades) por estudiante. De todos modos, para determinar lo significativo de estas experiencias que se traducen en participaciones, pretendemos atender a los aspectos cualitativos que intentaremos abordar en las entrevistas. Nos referimos puntualmente a las sensaciones y pensamientos que los estudiantes vivenciaron tanto en las actividades de la primera etapa como en las de la segunda (composición musical colectiva). A su vez, creemos que es importante darle un cierre al trabajo de campo observando clases en una tercera etapa (fin de año) y realizando una entrevista en profundidad con cada docente al finalizar el ciclo lectivo.

## **Bibliografía**

- Aharonián, Coriún (2004): Educación, Arte y Música. Montevideo: Tacuabé.
- Dabenigno, Valeria; Larripa, Silvina y Austral, Rosario (2012): Inclusión educativa e involucramiento escolar: Perspectivas y prácticas en cuatro escuelas estatales de la ciudad de Buenos Aires. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica..
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires(2006): Diseño curricular para la educación secundaria. Buenos Aires. DGCyE.
- Diker, Gabriela(2007): «¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS». En R.Baquero, G.Diker, G.Frigerio (Comps.): Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del estante
- Dussel, Inés (2013): ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Hemsey de Gainza, Violeta (2004): Pedagogía musical. Buenos Aires: Lumen.
- Krichesky, Graciela (2015): «Una perspectiva para analizar cómo las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias construyen procesos de inclusión/exclusión». En M.Krichesky y A. Pérez (coords.): Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro. Buenos Aires: UNDAV. (En prensa).
- Montes, Nancy (Comp.). (2009): La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial.
- Murray Schafer, Raymond (1965): El compositor en el aula. Buenos Aires: Melos.
- Murray Schafer, Raymond (1976): Creative music education. Buenos Aires: Melos.
- Murray Schafer, Raymond (1984): El rinoceronte en el aula. Buenos Aires: Melos.
- Nobile, Mariana (2016): «La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes». Última Década N°44, Proyecto Juventudes, Julio 2016, PP. 109-131.
- Terigi, Flavia et al. (2012): La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. Revista del IICE /33,PP. 27-46.
- Tiramonti, Guillermina (2009): «Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas». En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.): La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial.

Watkins, Megan (2007): «Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto emocional». En Propuesta Educativa, año 28, num.5, Junio 2019. Buenos Aires: Flacso Argentina.