

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

La música como profesión:
una aproximación desde el caso de la
Escuela Universitaria de Música

Martín Sosa Ovies
Tutor: Pablo Hein

2014

**“La música es para el alma lo que la gimnasia para el cuerpo”
Platón**

Índice

I. Introducción	4
II. Marco conceptual	6
2.1 Marco teórico	6
2.1.1 Aportes conceptuales en relación al término <i>educación</i>	6
2.1.2 Discusiones en torno a la idea de <i>profesión</i>	8
2.1.3 La noción de <i>capital cultural</i>	9
2.2 Antecedentes	11
2.2.1 Contextualización	11
2.2.2 Estudios nacionales	13
2.2.3 Estudios internacionales	15
2.2.4 Aportes desde artículos internacionales	17
III. Problemática de estudio	19
IV. Hipótesis de trabajo	19
V. Justificación	20
VI. Objetivos de estudio	21
VII. Metodología	22
VIII. Análisis	24
8.1 Módulo cuantitativo	24
8.1.1 Datos introductorios	24
8.1.2 Descripción de las variables seleccionadas	24
8.1.3 “Árbol” de segmentación	25
8.2 Módulo cualitativo	29
8.2.1 Comienzos con la música	29
8.2.2 Elección de la música como carrera	29
8.2.3 Expectativas en la música	30
8.2.4 Educación de la EUM	34
8.2.5 Desempeño en la carrera	40
8.2.6 Trabajo en la música	43
8.2.7 Configuración subjetiva de la profesión de la música	51
IX. Conclusiones	56
X. Bibliografía	61
XI. Anexos	64

I. Introducción

Si hablamos de la música en el Uruguay, concretamente de la profesión de la música, de la enseñanza universitaria, del trabajo relacionado a la música etc, son escasos los trabajos de investigación que se han realizado desde las ciencias sociales. En ese sentido, existen estudios que han buscado principalmente dar cuenta de la realidad laboral de los músicos uruguayos, así como también relevar datos respecto a la educación musical específica que han recibido, entre otros temas, aportando fundamentalmente datos estadísticos y quedando relegado diversos aspectos más profundos que tienen que ver con lo subjetivo.

Circunscripto en dicho contexto, es que se enmarca el presente estudio según el cual se pretende abordar y realizar una aproximación a la temática de la música como profesión en el Uruguay desde el caso de la Escuela Universitaria de Música (EUM). Dentro de esta temática, el foco de estudio principal pasa por dar cuenta del papel jugado por el llamado *capital cultural*, incluido el que tiene que ver con la escuela, en diversos aspectos que se vinculan con la carrera profesional de la música, tales como lo referidos a la inserción laboral, el desempeño laboral, entre otros. Por otro lado, de manera complementaria y desde un punto de vista cuantitativo, se persigue el objetivo de explorar y describir la situación laboral de los estudiantes de dicha escuela buscando encontrar posibles factores que puedan estar asociados a la mencionada situación.

En lo que respecta a las referencias teóricas de referencia para el abordaje del principal eje de estudio mencionado, en primer lugar, se retomará a la perspectiva de los tres modelos de educación, a saber: el *modelo liberal*, que concibe a la escuela como ámbito neutral de inculcación de conocimiento objetivo y universal y en donde se establece una relación de activo-pasivo entre maestro-alumno; el *modelo crítico*, antagónico al primero en función de que ve a la escuela como institución que cumple la función de garantizar la reproducción social; y el *modelo alternativo*, que ve a la escuela como espacio de liberación y formación de sujetos con poder de transformación. En segundo lugar, se hará mención de la diferenciación conceptual entre *educación* y *formación* según la cual la primera cumple otros objetivos más allá de la preparación para el trabajo, algo a lo que se aboca exclusivamente la *formación*. En tercer lugar, se llevará a cabo también una articulación entre diversas perspectivas que teorizan sobre las *profesiones*, haciendo alusión a aquellos que la conciben como actividades que actúan en pro de las necesidades sociales, a aquellos que la conciben como conglomerados que buscan exclusivamente aumentar su poder, o también corrientes que discuten en relación a la vinculación dada entre dichas profesiones y las organizaciones, entre otras perspectivas.

Finalmente, se retomará además la noción de *capital cultural* de Bourdieu haciendo alusión a los diversos tipos de dicho capital que existen según el mencionado autor.

En otro orden, se hará mención también a diversos estudios, tanto nacionales como internacionales, antecedentes a la temática planteada, que tratan determinados aspectos relacionados al mundo de la música y que contextualizan y aportan diferentes elementos de importancia para la presente investigación.

Una vez presentada la problemática de estudio, las hipótesis de trabajo, la fundamentación de la relevancia teórica, metodológica y práctica, y los objetivos, se hará referencia a los aspectos metodológicos que englobaron a la investigación. En este sentido, vale mencionar que para el abordaje de la problemática y el cumplimiento de los objetivos se recurrió tanto a la metodología cuantitativa como a la cualitativa, en función de la pretensión de describir determinados datos referentes a la profesión de la música (en correspondencia con la primera) y en función de la pretensión de rescatar y comprender la subjetividad de estudiantes de la EUM respecto a dicha profesión (en correspondencia con la segunda).

De manera siguiente, y estructurado en base al tipo de información relevada, se presentarán los resultados que emergieron del estudio.

Finalmente, se expondrá las conclusiones que surgieron de la investigación en cuestión.

II. Marco conceptual

2.1 Marco teórico

2.1.1 Aportes conceptuales en relación al término *educación*

Históricamente, el concepto de educación y la perspectiva desde la cual se enfoca ha variado en múltiples oportunidades en función de diversos contextos dados. En este sentido, Leonor Piñeyro (1996) hace alusión a tres diferentes visiones o modelos de educación: el modelo liberal, la visión crítico reproductivista y la visión crítica alternativa. El primero surge a partir de la revolución liberal del siglo XVIII y de los discursos y proclamas de la ideología dominante en cuestión en relación a lo que tenía que ser la educación. Dentro de dicho modelo, el conocimiento se concibe como algo objetivo, universal, invariable y atemporal; en otras palabras, *“se conforma por hechos... que existen a priori, en una relación causa efecto, por lo que, si se accede a las leyes que determinan las causalidades, se estará en condiciones de predecirlos”*, y por tanto llegar al conocimiento (Piñeyro, 1996). En línea con esto, la preocupación central de los liberales es encontrar aquellos caminos más eficaces para la aprehensión del conocimiento en cuestión. En relación a las fallas en la incorporación de éste último, mayoritariamente se asigna la culpabilidad al alumno (y en menor medida, al maestro), sea porque se considera que no tiene interés suficiente o porque no tiene dotes naturales necesarios. En cuanto a la relación alumno-maestro, se configura una relación jerárquica en donde la función de aquel último *“es la de otorgar conocimientos o, en el mejor de los casos, dar/enseñar las herramientas para que el alumno acceda al conocimiento...”* dado por la ideología dominante (Piñeyro, 1996); el alumno por tanto se ubica en una posición pasiva y no tiene posibilidad de negociar e intercambiar con el maestro en relación al objeto cognoscente.

La visión crítica reproductivista, encabezada por Bourdieu y Passeron, expone la idea central de que *“la escuela cumple un papel específico concreto que es el de garantizar la reproducción social del régimen dominante de producción...”* (Piñeyro, 1996). En este sentido, las relaciones sociales en la escuela y el aula, son un reflejo de las relaciones sociales y económicas del sistema en su conjunto, reproduciéndose así un sistema de clases y una división social necesaria para el andamiaje del capitalismo. El fin central es moldear sujetos en función de las necesidades del mercado de trabajo y del sistema en cuestión. En cuanto al maestro, simplemente se aboca a la presentación y enseñanza de aquello que ha sido seleccionado como “bueno” por parte los grupos hegemónicos. A su vez, la autoridad del maestro, elemento necesario para que pueda cumplir su función, radica en su condición de portador del saber “verdadero” a ser enseñado a alumnos que solo se ubican en una posición pasiva siendo meros

receptores; nuevamente la relación entre ambos se presenta como algo jerarquizado y fuertemente verticalista. En definitiva este modelo educativo suprime en gran medida toda posibilidad de imaginación y creación, haciendo del conocimiento un simple objeto a incorporar y no una herramienta liberadora.

Finalmente, la visión crítica alternativa trata de ir más allá de lo expuesto por el anterior modelo concibiendo a la escuela como un espacio posible para la liberación y la formación de sujetos capaces de discernir y transformar. *“La educación es sin lugar a dudas, un factor importante en el desarrollo social, y es mucho más que una actividad formativa e informativa, pues implica la transformación del individuo en sujeto. De otro modo, puede ser cualquier cosa, pero no educación”* (Magallón, 1989). En este sentido, la educación tiene que ser un ámbito en donde no debe regir una relación jerárquica entre alumno y maestro sino una relación abierta basada en una comunicación constructiva, existiendo la posibilidad de que ambos puedan negociar en relación a lo que se enseña, y sobre la base de esto, fomentar la creatividad y la imaginación por sobre el mero conocimiento “objetivo”, revalorizándose de esta manera el principio del cuestionamiento y el no dar nada por establecido. Ahora bien, para lograr esto, dice Piñeyro, es fundamental que se tenga claro y se reconozcan las posibilidades y alcances de cada uno en la producción de conocimientos.

Por su lado, en relación también a la educación liberadora, Cattani (1996) la concibe como un espacio mediante el cual puede lograrse autonomía y autoeducación, algo que se adquiere mediante la calificación, es decir, la *“adquisición y desarrollo de capacidades y actitudes no solo reconocidas y valoradas socialmente, sino portadoras de elementos innovadores y libertarios, ...sobrepasa los límites objetivos de la educación escolar y de la formación para el trabajo”*.

Prat y Hein (2002) en referencia a la discusión de la relación entre educación y trabajo, hacen una diferenciación conceptual importante, a saber: hablamos de *educación* cuando nos referimos a diversas experiencias de enseñanza-aprendizaje que tienen como objetivo la preparación para el mundo laboral, la formación ciudadana e integral del sujeto, etc, mientras que la *formación* refiere a la formación profesional, formación para la empresa, formación continua, en otras palabras, hablamos exclusivamente de formación para el trabajo. Por otro lado, dicen estos autores, existen dos grandes tipos de educación: la sistematizada y la no sistematizada. En cuanto a la primera, en su modalidad formal, en su base pedagógica está la idea central de que existe un saber constituido y básico que necesariamente tiene que transmitirse a los alumnos. Por otro lado, este tipo de educación sistematizada, en relación a su vinculación con el ámbito laboral, tiende a adoptar planes educativos rígidos a mediano o largo

plazo no respondiendo de manera inmediata a los requerimientos del sistema productivo, algo contrario a lo que pasa con la educación sistematizada en su modalidad no formal. Para terminar, la educación no sistematizada refiere a la educación que se adquiere, fundamentalmente, en las diversas experiencias de trabajo, sea a través de imitación o aprendizaje en los cargos laborales y en la empresa. Por otro lado, la contingencia es la característica central del contenido de este tipo de educación, pues es algo que depende del tipo de actividad en cuestión, de las diversas situaciones que se plantean en el lugar de trabajo, del tipo de objetos con los que se trabaja, etc.

2.1.2 Discusiones teóricas en torno a la idea de profesión

Según la corriente liberal, “entendemos por profesión la reunión de actividades específicas, de igual orden, efectuadas por un conjunto de individuos que han tenido una educación escolar más larga que la media de sus conciudadanos (y de todos modos, sensiblemente más larga que la enseñanza obligatoria). La reunión se efectúa gracias a un procedimiento de coalición que permite a esas actividades substraerse a la competencia de quien no tenga derecho a entrar en la coalición. Las actividades, cuyo monopolio se atribuye a la profesión, son consideradas útiles socialmente y ésta se considera como el único experto en su campo” por lo que portan un saber esotérico que el ciudadano no tiene adquirido (Tripiet, 1995).

Influida por la visión durkheimiana de las profesiones, el Funcionalismo va a ser una de las corrientes más importantes a nivel de estudio sociológico del tema en cuestión. Según la perspectiva de Wilensky, la profesión constituye una actividad que tiene (entre otras) las siguientes características: valores y metas manifiestos como ser una ocupación técnica a tiempo completo, tener compromiso vocacional y actuar al servicio de la comunidad y la clientela, contribuir al conocimiento científico con el fin de mantener el monopolio profesional, generación de entusiasmo por la profesión, etc; actividad basada en una relación personal con el cliente y en donde se le manifiesta a este último lo que es bueno para él; actividad a la que se accede mediante estudios universitarios de larga duración y en donde la formación se considera como “permanente”; actividad que implica portar un conocimiento teórico abstracto, técnico y con cierto componente experimental a la vez que un grado moderado de especialización.

Por su parte, Goode (otro funcionalista) parte de la premisa de que la profesión constituye una comunidad teniendo en cuenta que: sus miembros portan una identidad profesional común a la vez que comparten valores; son pocas las personas que siendo profesionales abandonan la actividad en cuestión; hay una definición homogénea de los roles al interior del cuerpo que la conforma; existe un lenguaje específico difícil de comprender por quienes no forman parte del

grupo; puede haber control sobre las actividades de los miembros; hay límites sociales relativamente claros; existe renovación a nivel generacional.

De las vertientes mencionadas, podría sacarse la conclusión de que parten de una conceptualización homogénea e idealizada de la profesión, algo que va a ser cuestionado por autores posteriores.

La mirada funcionalista de las profesiones va a ser criticada por la Escuela Revisionista. La actividad profesional la analiza desde un punto de vista político, y argumentan que la misma no busca actuar en función de necesidades sociales sino que busca imponer definiciones de necesidad a la vez que actúa en pro de aumentar su poder.

Por su parte, Hughes destaca el hecho de que las profesiones no son homogéneas en sus características, ni siquiera al interior de una misma profesión. En este sentido, constituyen amalgamas sin consistencia que buscan fines diferentes a través de medios diferentes. La explicación de esto radica en que los miembros tienen diferentes socializaciones durante la carrera, profundizan en determinados y variados aspectos de su formación académica, tienen referentes profesionales distintos, etc.

Algunas teorías han puesto su mirada en la relación entre la profesión y las organizaciones. La teoría de la asalarización profesional parte de la idea de que la asalarización de este tipo de actividades lleva a una pérdida relativa del control sobre el proceso y producto del trabajo profesional a la vez que también una pérdida de los valores o del objetivo de la profesión. Por su parte, y en oposición a lo que dice la anterior, la moderna teoría de las organizaciones argumenta que las organizaciones complejas son un espacio favorable para el desarrollo profesional. En línea con esto último, y como un ejemplo, Freidson dice que el trabajo por cuenta propia no garantiza siempre mejores condiciones de ejercicio profesional, pues las organizaciones brindan, por ejemplo, estabilidad laboral y herramientas que permiten a los profesionales actualizar su conocimiento especializado.

2.1.3 La noción de *capital cultural*

Para finalizar el presente apartado teórico, se retomará y hará referencia al concepto de *capital cultural* de Pierre Bourdieu (2000). Al respecto, el autor menciona que dicho capital “*puede existir en tres formas o estados: en estado interiorizado o incorporado, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros...que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas; finalmente, en estado institucionalizado...*”. Cuando hablamos de capital cultural incorporado hablamos de *hábitus*; es decir, de disposiciones duraderas surgidas en el ámbito de

una interacción del sujeto con una estructura dada. La interiorización de capital cultural no se da por medio de otro sino que es la propia persona que lo va incorporando, implicando un tiempo de formación y aprendizaje y una inversión personal en donde el afán de saber constituye un elemento central. Por otro lado, este tipo de capital cultural no puede transmitirse instantáneamente como sí puede hacerse con el *capital económico*. Por último, importa hacer énfasis en el papel de la familia en la transmisión de capital cultural hacia los hijos. En este sentido, por un lado, un capital cultural familiar sólido determinará seguramente un proceso de transmisión y acumulación de dicho capital desde edades bien tempranas, haciendo que el resto del proceso de socialización sea también un proceso de acumulación; por otro lado, cuanto más capital económico tenga la familia hay más probabilidad de que el sujeto prolongue el tiempo de acumulación de capital cultural dada la mayor disponibilidad de tiempo libre.

El capital cultural también puede estar bajo una forma materializada. El hecho de que esté bajo dicha forma permite que pueda transferirse a través de diversas vías, por ejemplo, a través de libros, partituras musicales, etc; ahora bien, lo que se trasfiere no es el capital en sí sino solamente la propiedad del mismo, pues la apropiación propiamente dicha solamente se puede dar en la medida en que se tenga capital cultural incorporado. Por otro lado, el capital cultural materializado se manifiesta como un todo coherente y autónomo regido por leyes independientes del individuo lo cual implica que éste último tenga que usarlo como un “arma” en el espacio de las disputas de producción cultural para que subsista.

Finalmente, el capital cultural institucionalizado lo constituyen los títulos académicos, títulos que constituyen y contribuyen al reconocimiento institucional del capital cultural de un individuo. Por otro lado, son relativamente independientes del portador y de otros capitales que tenga este último.

A la hora de analizar los éxitos en el ámbito educativo (así como también puede ser en otros ámbitos) el capital cultural constituye una variable importante que en su momento los teóricos del capital humano no consideraban. En esta línea, muchos de los resultados educativos pueden no explicarse tanto por un supuesto nivel de “dote natural” o “talento innato” que porte una persona, sino más bien por el grado de capital cultural internalizado, objetivado o institucionalizado que se tenga. Yendo a un ejemplo relacionado con la música, a veces el hecho de que un individuo tenga familiares músicos puede ser determinante en el grado de avance en la carrera, así como también puede serlo en la elección misma de la música como carrera, etc. Es entonces este capital en cuestión un factor trascendente a la hora de analizar la trayectoria de una persona en cuanto a su actividad académica, su carrera profesional, su inserción laboral en el medio, entre otras cosas.

2.2 Antecedentes

2.2.1 Contextualización

La Escuela Universitaria de Música (EUM) es uno de los tantos centros de estudios que componen la Universidad de la República. Fundada en 1953 bajo el nombre de Conservatorio Nacional de Música, se integra a la UdelaR en el año 1957 pasándose a llamar Conservatorio Universitario de Música y dependiendo de la entonces Facultad de Humanidades y Ciencias. Finalmente, en 1985 el conservatorio se separa de dicha facultad volviendo a tener el rango de escuela universitaria y manteniéndolo como tal hasta el día de hoy.

Su sede central está ubicada en Montevideo a la vez que también cuenta con un centro en el Regional Norte de Salto. Mientras que en Salto se imparten la Tecnicatura en Interpretación (Guitarra y Piano) y la Tecnicatura en Dirección de Coro, en Montevideo se ofrecen dos licenciaturas con duración de cuatro años: Licenciatura en Música, con las opciones de Composición, Musicología, Dirección de Orquesta y Dirección de Coro; Licenciatura en Interpretación Musical, con opciones que varían según el instrumento (incluido el canto) que elija el alumno. Por otro lado, también en Montevideo, se dicta un Ciclo de Introducción a la Música (CIM) con duración de tres años, ciclo creado en 1988 con el fin de ofrecer al alumnado una necesaria y adecuada preparación técnico-musical previa al ingreso al ciclo universitario de la escuela. Es de mencionar que por el CIM pueden pasar todos aquellos bachilleres que aspiran o no a ingresar a la etapa universitaria mencionada, siendo obligatorio dicho pasaje en el caso de aquellos que solo tienen ciclo básico de secundaria aprobado y que aspiran a comenzar alguna licenciatura o tecnicatura.

En otro orden, es importante mencionar que para poder cursar las licenciaturas, las tecnicaturas o el CIM, los estudiantes deben rendir pruebas de admisión específicas de música. En virtud de esto, podría decirse que para ingresar efectivamente a la EUM es prácticamente necesario portar conocimientos musicales, adquiridos ya sea en la educación informal, formal, de manera autodidacta, etc.

En términos de planes de estudio, para las licenciaturas actualmente está en vigencia el plan 2005, siendo el plan 2004 y el plan 1987 los antecesores, mientras que en el caso de las tecnicaturas ofrecidas en la Regional Norte, el plan en vigencia remite al año 2002.

Según manifiesta públicamente, los objetivos de la institución pasan por fomentar la investigación, la creación, enseñanza y extensión en el área de la música.

En otro orden, si hablamos de información estadística sobre los músicos en el Uruguay y explorando las bases de datos de la Encuesta Continúa de Hogares del Instituto Nacional de

Estadística (INE), surgen varios datos contextualizadores de interés. En primera instancia, para el período 2008-2011 el número de personas que declara tener como actividad laboral principal (la que le proporciona mayores ingresos) la composición, música o el canto, se mantuvo estable. Concretamente en el 2008 son 54 los que se declaran como tal, mientras en el 2011 la cifra se ubicaba en 55 personas. Por otro lado, el número de personas que declara tener las ocupaciones mencionadas como actividad laboral secundaria descendió en dicho período (de 34 personas en el 2008, a 18 personas en el 2011).

Profundizando en los datos procesados a partir de la encuesta en cuestión, en relación al 2011, si se toma a aquellos que declaraban tener la composición, música o canto como trabajo principal, puede decirse lo siguiente: 80 % tiene solo un trabajo, mientras que un 18,2% de los encuestados tiene dos trabajos; 41,8% de ellos son asalariados públicos en su actividad principal, y le siguen en importancia aquellos que trabajaban por cuenta propia con local o inversión (38,2%), mientras que los asalariados privados constituyen un 9%; no se aprecian diferencias significativas en cuanto al aporte a la caja de jubilaciones, pues son 52,7% los que aportan por ese trabajo mientras que un 47% no lo hace; al momento de la encuesta, ninguno de ellos declara haber estado desocupado en los últimos doce meses; 72% no busca otro trabajo mientras que 27% si lo hace, y entre estos últimos, la gran mayoría lo busca como una actividad complementaria; entre los que buscan otro empleo también, la razón principal por la cual quieren hacerlo era la posibilidad de obtener mayores ingresos, y en menor medida, el hecho de no tener seguridad en el empleo que tenían; la gran mayoría no desea trabajar más horas (65%), mientras que entre los que sí desean hacerlo la razón se debe, principalmente, a que no consiguen más trabajo. Si se toma en cuenta solo a aquellos que declaran tener la ocupaciones en cuestión como trabajo secundario, se destaca lo siguiente: la mayoría son asalariados privados en dicho trabajo (44%), mientras que le siguen en importancia los cuenta propistas con local o inversión (33%); 78% de ellos aportan por su trabajo secundario, mientras que el resto no lo hace; a la fecha de la encuesta, ninguno declara haber estado desocupado en el último año; 88% no busca otro trabajo y solo 11% si lo hace (la única razón, para complementar lo que tenían).

Algunas de las mencionadas cifras no han hecho más que reafirmar lo que otros investigadores ya daban cuenta hace unos años, como es el caso de Hugo Roche y Carlos Casacuberta (2000) que publican un estudio (del cual se profundizará después) en relación a los músicos en Uruguay en donde destacan, entre otras cosas, los bajos niveles de ingresos por su profesión, el desempleo, la inestabilidad laboral, el multiempleo, la falta de protección social, etc, como algunas de las características más importantes del mercado laboral de dichos protagonistas.

En los últimos años, de parte del Estado se han hecho gestiones muy importantes apuntando a promover mayormente la profesionalización del arte. Ejemplo de esto es la entrada en vigencia, desde el año 2009, del “Estatuto del Artista y Oficios Conexos”, una ley que apunta a reconocer a los artistas como trabajadores, otorgándoles la posibilidad de acceder al derecho a jubilación, salud, el seguro de paro, además de reglamentar que las horas de ensayo se computen como jornales. Es importante remarcar que antes del período de dictadura, los artistas eran reconocidos como trabajadores, por cual dicho estatuto representa una devolución de su condición formal anterior. Por otro lado, vale decir que si bien el estatuto representa un avance en la profesionalización de los artistas, su alcance es limitado, pues abarca solo a artistas escénicos quedando afuera otra variedad de profesionales. Además, efectivamente siguen habiendo artistas escénicos que no han podido acceder a los beneficios mencionados por lo que el proceso parece ser lento.

Otras medidas importantes que se tomaron posteriormente fueron la de la creación de Consejos de Salarios para los artistas contemplados en el estatuto referido anteriormente y la ley de “Fomento Artístico Cultural”.

Una de las organizaciones partícipes del “Estatuto del Artista y Oficios Conexos” y que a su vez ha promovido otras iniciativas y reformas (como por ejemplo, la creación de la categoría jurídica de “cooperativas de artistas” en la Ley de Cooperativas) en pro de una mayor profesionalización del mundo artístico es la Asociación de Músicos del Uruguay (AUDEM), institución que históricamente ha trabajado principalmente por la defensa del músico en tanto trabajador, buscando también estimular la creación de fuentes de trabajo a la vez que difundir y realizar actividades musicales en el país.

2.2.2 Estudios nacionales

En primer lugar, una de los estudios nacionales encontrados es el realizado por Hugo Roche y Carlos Casacuberta (2000), en tanto investigación que buscó dar cuenta de las principales características de la realidad laboral y profesional de los músicos intérpretes uruguayos. A partir del análisis de datos secundarios y la realización de una encuesta a una muestra representativa de músicos del SUDEI, se obtuvieron (entre otros) los siguientes resultados: en cuanto a la formación, por un lado, la mayoría combina la modalidad curricular con la no curricular, y por otros lado, aquellos que solo optan por la modalidad curricular, suelen incorporar muchos años de educación musical (14 años promedio); la gran mayoría considera que se encuentra en una etapa inicial o en vías de consolidación de su carrera a pesar de que muchos tengan una trayectoria profesional relativamente larga o larga; los factores principales

que según ellos contribuyen al desarrollo profesional son los dotes individuales y el entorno del artista, a la vez que también consideran que este último es el principal factor limitante, junto con las remuneraciones insuficientes; multiempleo (es decir, combinar trabajos artísticos y no artísticos) como estrategia laboral mayoritaria; en la ocupación artística principal la modalidad mayoritaria es la del cuenta propismo; insatisfacción con situaciones contractuales; diferencias en inserción laboral según género musical al que se aboca (múltiples mercados de trabajo); alta inestabilidad laboral con períodos relativamente largos de desempleo; e insuficiente dedicación, según lo que realmente desearían, a la actividad profesional por falta de tiempo.

A nivel nacional también, se realizó una investigación interdisciplinaria llevada a cabo por Luis Stolovich, Graciela Lescano y José Mourelle (1997) tratando la temática de los impactos económicos y ocupacionales de las actividades culturales en Uruguay. En este sentido, una de las ideas más importantes refiere a la relación de divorcio entre cultura y economía en Uruguay, divorcio que según ellos tiene que ver con los valores de cada una de esas esferas, donde algunas empresas vinculadas a las actividades culturales ven en la cultura otro mero negocio rentable dejando de lado en gran medida los valores culturales. Este fenómeno trae varias consecuencias: muchas actividades culturales no pueden profesionalizarse quedando condenadas a la práctica vocacional; infraestructura económica insuficiente limitando el desarrollo de varias de estas actividades; escasa salida al mercado internacional de muchas producciones culturales; bajo la apariencia de ser actividades con poca o nula importancia económica u ocupacional, no se genera un interés redundante de parte del Estado, partidos políticos y la academia. Por otro lado, específicamente en relación al empleo, la evidencia empírica (que en ese momento estaban recabando aun) arroja que muchos trabajadores culturales (más que nada los artistas) no tienen a la actividad cultural que realizan como actividad económica principal, pues tienen otros tipos de empleos diferentes que le reportan más ingresos. En otro orden, metodológicamente hablando, vale hacer mención que para la obtención de los resultados utilizaron diversas fuentes secundarias para tener una estimación cuantitativa de las dimensiones económicas y ocupacionales del complejo cultural de Uruguay, además de generar información en base a datos primarios y entrevistas en profundidad a informantes calificados vinculados a diversas áreas del complejo cultural.

Finalmente, cabe hacer mención al trabajo de Lorena Custodio (2001) respecto a los egresados de la Escuela Nacional de Bellas Artes y su inserción en el medio, trabajo que a pesar de no ser vinculado a la música, metodológicamente es referencial para el presente estudio. En este sentido, en el marco de un estudio de una investigación exploratoria-descriptiva con uso de la metodología cualitativa, básicamente realizó diferentes tipos de entrevista con el fin de captar

el sentido que los egresados de dicha institución le daban a su actividad artística tratando de dar cuenta de diferentes ejes de análisis que en cierta medida se emparentan con parte del problema de investigación del estudio de quien escribe.

2.2.3 Estudios internacionales

En primer lugar, cabe destacar la investigación realizada por Isabel Llano (2004) en relación a la profesión de los músicos de la ciudad de Cali (Colombia) en el siglo XX. Uno de los ejes de análisis del estudio es el que refiere a las características de los músicos a fines de los noventa, de lo cual puede destacarse lo siguiente: en general, las características del mercado laboral musical son las de gran inestabilidad, incertidumbre respecto a los procesos de creación en función de la sazonalidad del caso, mucha desigualdad de ingresos, bajos salarios, establecimiento de contratos no escritos, ausencia de protección social, proliferación del multiempleo (combinando muchas veces trabajos artísticos con trabajos no artísticos), ausencia de control de derechos de autor, falta de difusión musical, gran flexibilidad en el manejo del tiempo laboral, etc. Es de puntualizar que estas características no se dan de forma homogénea dentro del espacio laboral musical, pues muchas veces varía según se trate del ámbito de la música “clásica” o de la música “popular”. El primer ámbito reviste de mayores problemas a nivel laboral, pues el mercado musical “clásico” (tanto a nivel nacional como internacional) tiene escasa amplitud a la vez que se da el hecho de que el sistema de patronazgo es débil (dependen en gran parte de los aportes del Estado, aportes que muchas veces es insuficiente), atenuado esto por el hecho de que ese tipo de música tiene escasa difusión y por tanto escaso público. Debido a estas dificultades, muchos han tenido que ingresar a agrupaciones de música “popular”. En términos de cifras, lo más preponderante es lo siguiente: la mayoría de los músicos dependen exclusivamente de la música, un 7,1% tienen otras fuentes de ingresos complementarias mientras que un 3,5% depende solo de una actividad no musical; la gran mayoría tiene varios trabajos, combinando muchas veces trabajo estable con otros inestables, trabajos artísticos y no artísticos, etc; un número elevado trabaja como docente y/o director de grupos musicales en centros de enseñanza; de los graduados, la mayoría trabaja en agrupaciones de música popular, y en menor medida, como integrante de agrupaciones sinfónicas locales o afines; a la vez, un 32 % finalizó estudios de postgrado (17% de ellos lo han realizado en el exterior); 92,8% han tenido otras experiencias musicales antes de ingresar a la carrera profesional; un 14,2 % inició otra carrera diferente antes de empezar a estudiar música a nivel profesional, y algunos lo hicieron con el fin de tener seguridad laboral en caso de que la carrera musical no fuera rentable; 85,7% se identifica y es reconocido como músico

instrumentista; por último, a finales de los noventa puede decirse que la decisión de estudiar música a nivel profesional se relaciona en gran medida con diversas experiencias musicales que han tenido en edad escolar y juvenil en tanto estímulo, mientras que en un 17,8 % se asocia con la herencia y tradición musical familiar del individuo.

Otro punto de interés del estudio refiere a la alusión a diversos factores que son determinantes de la reputación de los músicos “clásicos”, a saber: la trayectoria musical, el nivel de calidad musical (talento y conocimiento técnico y teórico de música), la acumulación de títulos académicos, el reconocimiento dado de parte de otros agentes del campo musical, la vinculación activa y acumulación de roles dentro de dicho campo, la posesión y difusión de la obra; la forma en que se ha llegado a ocupar diferentes roles en el área (se valora cuando es por méritos y se castiga si no lo es), etc. En cuanto a la música popular, no se puede hablar de reputación musical sino de notoriedad o fama, la cual también está determinada por los factores antes mencionados (aunque algunos no tienen tanto peso como sí en la otra área musical).

Por otro lado, Alejandro Búñez (2008) lleva a cabo una investigación cuyo objetivo central apunta a comprender la relación entre la formación musical de los alumnos del grado superior de música en función de las salidas profesionales y las expectativas laborales de los cursantes. Seleccionando a los entrevistados de acuerdo a si realizan (o imparten) especialidades teóricas o instrumentales y realizando entrevistas semiestructuradas, obtuvo resultados como los siguientes: según lo dicho por los alumnos y profesores, las expectativas laborales pasan por dedicarse a la interpretación y a la docencia, siendo la primera opción la preferida por los instrumentistas mientras que la segunda es de preferencia entre los cursantes de especialidades teóricas. El autor llega a la conclusión de que dichas expectativas se ajustan al modelo cultural predominante en los conservatorios de occidente que pone a la interpretación musical de grandes obras clásicas por sobre otras ramas del saber musical, y que deja a lo artístico por encima de lo pedagógico y lo profesional. Por otro lado, los entrevistados valoran positivamente el hecho de que en los planes de estudio se dé énfasis a la atención personalizada e individualizada de los alumnos, el mayor número de cursos, etc; y negativamente, por ejemplo, destacan la necesidad de que haya una mayor atención a otros estilos de música y otras escuelas interpretativas (más allá de la cual cada profesor está estrechamente apegado).

“*Elites migratorias transnacionales: Los músicos de orquestas clásicas en España*” (2008) representa un artículo remitente a un estudio realizado por Martínez Barriel. En él, en primera instancia se hace referencia a ciertas características objetivas presentes en dicha profesión como ser el hecho de tener estabilidad y mejores salarios que otros músicos, y en segundo lugar y en términos cualitativos, a ciertos aspectos referidos a la mirada de los propios músicos,

como ser el hecho de que toman su trabajo no como algo burocrático sino como una vocación y una profesión que implica mejorar y demostrar continuamente las capacidades con el instrumento correspondiente, queriendo mucho a su profesión y teniendo un profundo respeto por el trabajo artesanal musical, amando la música y disfrutando de tocar juntos e interactuar con el público. Por último, se destaca también la importante influencia del entorno familiar de los mismos en tanto factor determinante en la elección de seguir esa profesión, en donde se hace presente la transmisión hereditaria que en muchos casos remite a sucesivas generaciones insertas en la música.

En definitiva entonces, en el contexto de las investigaciones nacionales e internacionales referidas y abarcativas de diversos aspectos concernientes a la música en tanto profesión, el estudio que en el presente documento se desarrolla pretende dar una extensión de lo ya realizado, aportando información similar y de otra índole no solo a nivel estadístico sino también a nivel cualitativo, o lo que es lo mismo, a nivel de la subjetividad de ciertos actores involucrados en la música.

2.2.4 Aportes desde artículos internacionales

Los artículos siguientes, si bien no explicitan remitir a investigaciones empíricas, aportan diferentes elementos de importancia para la problemática que se abarca en el presente estudio. En primera instancia, es de mencionar a Touriñan y Longueira (2010), autores que hablan de diferentes tipos de educación musical: educación “por la música” y educación “para la música”. La educación “para la música” (al cual pertenece la formación profesional y vocacional de música), tiene como objetivo central *“la competencia para crear objetos artísticos con un determinado instrumento musical: ejecutar, expresar e interpretar por medio del instrumento idóneo...”*. Por otro lado, el modelo de formación profesional y vocacional de música más extendido en Europa es el modelo dualizado, universidades por un lado y conservatorios por otro (como centros más importantes dentro de esta rama de educación). Tales centros pueden estar organizados de tal manera que haya colaboración, intercambio y complementariedad de sus actividades, o pueden organizarse en torno a un modelo de generación de duplicación de titulaciones. En la universidad, preferentemente se imparten las especializaciones de musicología y pedagogía, mientras que en los conservatorios se hace énfasis en la producción musical. En la primera el concepto de desarrollo profesional *“se centra en la música como conocimiento teórico y ámbito de investigación, y en los conservatorios, en la música como actividad artística profesional cuyo dominio técnico y*

ejecución se pueden enseñar” (Tourañan y Longueira, 2010). Por último, en los conservatorios está muy enraizada la idea del “virtuosismo”, y no hay, por otro lado, tanta apertura a la enseñanza de otros estilos musicales contemporáneos más que el de la música “clásica”.

Por su parte, Vilar (2008) realiza una crítica a los conservatorios superiores de España al decir que estos centros imparten una formación con poco rédito a nivel de posibilidades de inserción laboral, siendo así una formación poco profesionalizadora. Son centros con una jerarquización férrea, con un repertorio estilístico de música acotado (música “clásica” como estilo predominante) influenciado por la ideología germana (hay géneros y estilos que son superiores a otros), donde el foco de la actividad docente es la música en sí y no tanto el alumno, y donde se apunta a transmitir saberes musicales que deben preservarse (más que haya una docencia orientada a generar competencias profesionalizadoras). Además, preparan al alumno para que actúe sobre el objeto musical, y no tanto sobre el destinatario de la música que produce. Por último, predomina la idea de oficio más que la de profesión (currículos cerrados y aprendizaje de maestro a alumno antes que currículos abiertos y dinámica entre maestro y alumno).

En línea con lo anterior, Carmen Rodríguez (2000) menciona que la educación superior en música tiene su foco en los primeros estadios del ejercicio musical, apuntando a un objetivo único sobre la base de la influencia de un “canon” de la música occidental y dejando en segundo plano el desarrollo profesional de los músicos y otras actividades musicales que no son directamente la instrumentación e interpretación y la composición. Respecto al “canon” referido, se manifiesta a través del siguiente supuesto: la música como lenguaje universal y unívoco que cualquiera puede adquirir bajo un método pedagógico determinado (hay una sola música que puede aprenderse a través de un método universal de aprendizaje). En este contexto, el profesor de música, por ejemplo, tiene una posición “sacerdotal” en tanto se entabla una relación vertical para con el alumno quedando este último “condenado” al aprendizaje de una sola música (enseñada mediante un método incuestionable), buscándose muchas veces encontrar una experiencia inefable. Siguiendo esta línea, la deficiencia en la inserción profesional en la música sigue presente, es decir, el método de enseñanza descrito corre paralelo a las demandas del mercado laboral y el público.

Esto último, y para finalizar, también es reafirmado por Magaña (2005) cuando comenta que el tipo de formación musical superior en México corresponde a un esquema caducado y tradicional, y que en virtud de la ausencia de modernización, muchos jóvenes ven frustradas sus expectativas de innovación y creación no siendo ya espacios atractivos.

III. Problemática de estudio

Como el lector apreció anteriormente, existen una diversidad de estudios y artículos nacionales y extranjeros que abordan, desde diferentes ángulos, el tema que refiere al mundo de la música, tales como el abordaje de la realidad laboral de los músicos profesionales, la educación brindada por parte de diversos centros de enseñanza que imparten carreras vinculadas a la música, etc. En este sentido, se instala como tema de relevancia la relación dada entre la educación en la música (y particularmente, la educación a nivel universitario) y el trabajo en el ramo en cuestión, entre otros.

Particularmente, la presente investigación pretende rescatar y comprender la visión que estudiantes de la Escuela Universitaria de Música del Uruguay tienen actualmente de la profesión de la música, siendo foco de estudio principal el relacionado con el papel jugado por el *capital cultural* (incluido el representado por la escuela), tanto en su forma *interiorizada*, *materializada* e *institucionalizada*, en dicha profesión, además de lo referido a las expectativas de los estudiantes respecto a su carrera y la forma en la cual conciben a la profesión en tanto tal. Por otro lado también, de manera complementaria y bajo carácter exploratorio, se busca brindar (tomando el año 2012) una descripción estadística de la situación laboral de los estudiantes de la escuela, buscando concretamente encontrar posibles factores o variables influyentes en el hecho de que se esté trabajando o no a la vez que en el grado de relación entre el principal trabajo de aquellos que sí lo hacen y su correspondiente carrera.

Con lo mencionado, y tal como se detallará más abajo, se busca fundamentalmente aportar nuevos elementos al campo de los estudios sociológicos de la educación, el trabajo y las discusiones en torno al vínculo entre ambos, así como también al campo de la sociología de las profesiones, tratando de ofrecer diversos aspectos que remiten a la subjetividad de actores involucrados en la música, además de determinada información cuantitativa que se considera de relevancia en el estudio.

IV. Hipótesis de trabajo

- El tener o haber tenido familiares músicos (y más si son los del núcleo familiar central), juega un papel importante en la elección final de la música como carrera y en el grado de avance y “éxitos” en la EUM, así como juega un papel central el portar diversos títulos de música en la inserción laboral en el rubro.
- Existe una minoría de estudiantes de la EUM que no tienen la expectativa laboral de ser o consolidarse como profesionales de la música, en función de un mercado laboral local

musical que no es suficientemente amplio, que no suele brindar estabilidad e ingresos “adecuados”, etc, lo cual lleva a que se mire a la carrera musical en tanto “hobby”. Por otro lado, concebirla de una manera u otra a varía en función de la licenciatura en curso.

- La posibilidad de crear (más que reproducir), de encontrar un espacio educativo que estimule la innovación, estudiar diversos “estilos” musicales y trabajar fundamentalmente de la música y para la música constituyéndose en trabajadores consientes y con espacio para la creación, son las principales expectativas educativas y laborales previas al comienzo de la carrera en la EUM.
- Existe cierta incongruencia entre las expectativas educativas previas referidas y el tipo de educación impartida por parte de la escuela en función de planes pasados y un plan actual que no abarca suficientemente (según lo deseado por los estudiantes) determinados “estilos” musicales, en función de que existe todavía una relación jerarquizada entre maestro-alumno relativamente generalizada, y menor medida, en función de la insuficiente conexión entre lo que se enseña y las posibilidades de inserción laboral.

V. Justificación

En primera instancia, vale hacer destaque del aporte del estudio desde el punto de vista teórico. En este sentido, puede decirse que a nivel nacional y desde las ciencias sociales, el tema de la profesión musical no se ha tratado suficientemente, y en función de eso es que se considera pertinente estudiar en mayor profundidad el tema con la acotación del caso. Además, se pretende ampliar y diversificar el estudio de la sociología de las profesiones dado que ésta, hasta ahora, se ha focalizado mayoritariamente en profesiones “tradicionales” como la medicina, la farmacología, etc, así como también aportar nuevos elementos al área de la sociología del trabajo y la educación.

En lo concerniente al aporte a nivel metodológico, si bien se ha publicado a nivel académico determinados datos estadísticos respecto a la realidad de los músicos en el Uruguay, se considera importante ofrecer una investigación que pueda dar cuenta de información cualitativa rescatando aspectos de la subjetividad de los actores que no han sido contemplados hasta ahora, brindando de manera complementaria otros datos de carácter cuantitativos que den luz y describan determinada dimensión de la actividad musical local.

Por último, a nivel práctico, se considera de suma relevancia el hecho de que tanto un estudio cualitativo como uno cuantitativo contribuirá a rescatar aspectos subjetivos y datos objetivos que pueden no ser conocidos actualmente por la sociedad en general. En este sentido entonces,

pueden llegar a representar un insumo importante para la propia EUM, organismos estatales que diseñan políticas laborales, entre otros.

VI. Objetivos de estudio

Objetivos generales:

- Explorar y describir estadísticamente, para el año 2012, la situación laboral de los estudiantes de la EUM, tratando de dar cuenta de posibles factores influyentes en dicha situación.
- Comprender la visión que tienen, en el año 2013, los estudiantes de la EUM respecto a la profesión de la música en el Uruguay, con centralidad en el aspecto referido al papel jugado por el *capital cultural*, tanto en su forma *interiorizada*, *materializada* e *institucionalizada*, en la carrera profesional de la música.

Objetivos específicos:

- Describir la distribución de los estudiantes según la relación del principal trabajo con la carrera, la edad, el sexo, el número de padres que viven con el estudiante, el número de personas que viven con él y tienen ingresos, el nivel educativo del padre y la madre y la principal condición de actividad y categoría ocupacional de los mismos, el tipo de centro donde el estudiante cursó cuarto, quinto y sexto año de secundaria, y la realización de otros estudios de grado, posgrado y de alguna actividad de formación en los últimos cinco años.
- Describir y analizar la distribución de los estudiantes según la relación del principal trabajo con la carrera cursante tomando en cuenta las restantes variables mencionadas en el objetivo específico anterior.
- Comprender la valoración que hacen en relación la educación recibida en la EUM.
- Analizar el papel jugado por el *capital cultural* en los comienzos de los estudiantes con la música, en la elección de ésta última como carrera, en el desempeño académico en la EUM; y particularmente en relación a las carreras de la escuela, su vinculación con la inserción y el desempeño laboral en la música.
- Explicitar las expectativas, tanto educativas como laborales, previas al ingreso a la EUM y a futuro.
- Comprender la forma en cual configuran a la profesión de la música, desde el punto de vista de lo que creen que es y debe ser el profesional de la música, y lo que creen que es la profesión en cuestión en comparación a otras.

VII. Metodología

Con el fin de alcanzar el primer objetivo general mencionado anteriormente, se optó por la utilización de la metodología cuantitativa en tanto metodología que permite, desde una medición objetiva, abordar la realidad social desde un punto de vista cuantificable buscando describirla, explicarla, etc (Cea D' Ancona, 1999).

Respecto a la técnica elegida para el cumplimiento de dicho objetivo, se hizo uso de datos secundarios, es decir, datos construidos por otras personas de manera antecedente al estudio en proceso (Cea D' Ancona, 1999), tomándose concretamente la base de datos de los estudiantes de la EUM provenientes del VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado de la Universidad de la República realizado, de manera autoadministrada, en el año 2012.

Para dar cuenta y describir, tal cual refiere uno de los objetivos específicos, la relación entre el principal trabajo de los estudiantes y su carrera en función de diversos factores que pueden relacionarse al hecho, se resolvió valerse del análisis de segmentación, es decir, aquella técnica exploratoria que permite conjugar una variable dependiente de interés con diferentes variables independientes, dando cuenta y describiendo aquellas que presentan asociación con la primera y desarrollando además la conformación de grupos heterogéneos dentro de esta última (Escobar, 1998). A su vez también, bajo dicha técnica, se optó por la utilización del método de Chaid Exhaustivo en tanto procedimiento que realiza una fusión continua de pares de categorías de las variables independientes hasta lograr la obtención de una única dicotomía de categorías, forzando el modelo en las variables ordinales independientes (Biggs, 1991).

En lo que refiere a las variables seleccionadas, se detallan a continuación: relación entre principal trabajo y carrera del estudiante en tanto variable dependiente; edad (en tramos), sexo, número de padres que viven con el estudiante, número de personas que viven con el estudiante y perciben ingresos, principal condición de actividad actual o anterior del padre y la madre, principal categoría ocupacional actual o anterior del padre y la madre, nivel educativo del padre y la madre, tipo de centro donde el estudiante cursó cuarto, quinto y sexto de secundaria, otros estudios universitarios o terciarios de grado, estudios de posgrado, y realización de alguna actividad de formación en el exterior en los últimos 5 años, en tanto variables independientes. Por justificación de elección de dichas variables, ver anexo 11.1.5.

En otro orden, la metodología que se consideró pertinente utilizar para cumplir con el segundo objetivo general planteado corresponde a la metodología cualitativa dado que permite “*conocer la realidad desde una perspectiva de insider, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista...*” (Ruiz Olabuénaga, 2003).

En esta línea, bajo una muestra de tipo intencional opinática (Olabuénaga, 2003), se determinó la selección de estudiantes de la Escuela Universitaria de Música cursantes del segundo, tercer y cuarto año (con énfasis en los años extremos) de alguna de las licenciaturas que se imparten en el centro (por justificación de los criterios de selección, ver anexo metodológico 11.1.1).

Por otro lado, se pretendió entrevistar a una cantidad más o menos similar de estudiantes según la licenciatura a la cual pertenecían, por un lado, y según el ciclo en el que estaban en la carrera (primer o segundo ciclo), por otro, estando esto supeditado primariamente al llamado *criterio de saturación* según el cual, y tal como menciona Raúl Olabuénaga (2003), la muestra se completa cuando nuevos datos no aportan más información relevante. Como muestran los cuadros 11.1.1.1 y 11.1.1.2 (ver anexo metodológico), finalmente se entrevistó a un total de treinta estudiantes, algunos de los cuales actuaron también como informantes calificados en función de que en base a su discurso emergieron diversos elementos de importancia que posteriormente fueron incluidos en la pauta de entrevista.

En otro orden, en lo concerniente al modo inicial mediante el cual se accedió a los estudiantes entrevistados, se recurrió tanto a personas conocidas de quien investiga como a funcionarios de la escuela. De ahí en más, la llamada técnica mencionada por Olabuénaga (2003) de la *bola de nieve*, es decir, la técnica mediante la cual llegar a otros informantes a través de personas ya entrevistadas, fue el medio con el cual se accedió a los restantes estudiantes.

Respecto a la técnica de investigación, y como ya se hizo mención, se apeló a la técnica de entrevista en tanto permite “*encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo*” (Ruíz Olabuénaga, 2003). Por otro lado, respecto al tipo de entrevista utilizada, se recurrió a la entrevista semiestructurada, es decir, aquella que está basada en un guión y en donde existe libertad en cuanto al orden en que se realizan las preguntas y la forma en la cual se formulan éstas últimas (Valles, 1997). Por guion de entrevista, ver anexo 11.1.3.

Finalmente, en cuanto al análisis, se estableció la pretensión de llevar a cabo una lectura analítica de los discursos de los entrevistados tomando en cuenta, fundamentalmente, la licenciatura cursante y el ciclo en la carrera, y en menor medida, una serie de variables (ver anexo 11.1.4) correspondientes al perfil de los estudiantes en cuestión.

En lo que respecta a las dimensiones de análisis que se tomaron en cuenta, fueron las siguientes: comienzos con la música, elección de la música como carrera, expectativas en la música, educación de la EUM, desempeño académico en EUM, trabajo en la música, y visión “profesión de la música”. Al respecto de esto último, por más, ver anexo 11.1.2.

VIII. Análisis

8.1 Módulo cuantitativo

8.1.1 Datos introductorios

Antes de pasar a la descripción del comportamiento de cada una de las variables incluidas para el análisis de segmentación mencionado en el apartado metodológico, con fin introductorio, es importante considerar algunos datos contextuales de relevancia referentes al VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado para el caso de la EUM. Respecto al número de estudiantes pertenecientes al centro, se registra un total de 257 casos, de los cuales 50 de ellos están matriculados en más de una carrera impartida en el centro. Por otro lado, en cuanto a la distribución observada por tipo de carrera, tomando en consideración el total de casos contenidos en la base de datos (es decir, 309 casos), un 48,5% de ellos corresponden a la Licenciatura en Música, 44% a la Licenciatura en Interpretación Musical y un 22% a otro tipo de carreras (Tecnaturas y Diplomado) (ver anexos, cuadro 11.2.1).

8.1.2 Descripción de las variables seleccionadas

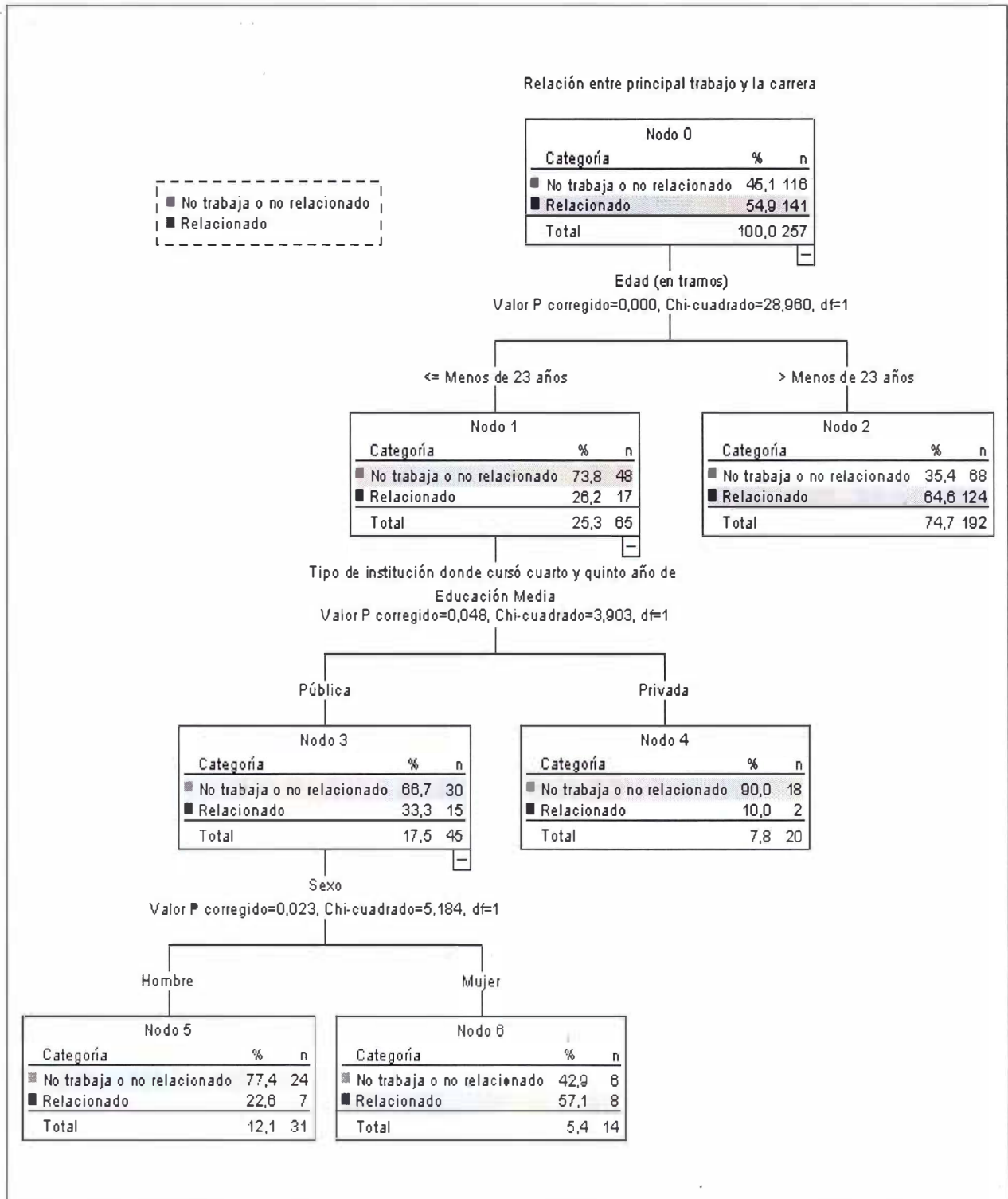
En lo concerniente a la frecuencia simple de la variable que atañe a la relación entre el principal trabajo de los estudiantes y la carrera que cursan, se observa que más de la mitad de los casos (55%) tienen un trabajo que está relacionado a la carrera (ver anexos, cuadro 11.2.2). Respecto a las variables independientes, en lo que concierne al sexo, la mayoría de los estudiantes son hombres (65% del total) (ver anexos, cuadro 11.2.3). En cuanto a la edad, se observa una predominancia de los que tienen entre 23 y 29 años (39%), siguiéndole en importancia los que tienen entre 30 y 39 años y los que tienen menos de 23 años (27% y 25% respectivamente) (ver anexos, cuadro 11.2.4). Por otro lado, se observa que un 60% de la población en cuestión no vive con ninguno de los padres, siendo 21% los que viven con uno de ellos y 20% los que viven con ambos (ver anexos, cuadro 11.2.5), a la vez que en términos del número de personas que viven con el estudiante y tienen ingresos, en un 57% del total de las respuestas válidas se declara la convivencia con una sola persona, 25% con dos personas, 15% con tres o más personas, mientras que solo un 3% de ellos no convive con ninguna persona que tengan ingresos (ver anexos, cuadro 11.2.6). Respecto al nivel educativo del padre del estudiante, se destaca que la mayoría de los casos corresponden al nivel de secundaria incompleta (19,5%), siguiéndole en importancia el nivel universitario de grado completo (15%), universitario a nivel posgrado completo (13%) y educación universitaria de grado incompleta (11%), siendo entonces 41% del total los que tienen padres con educación

universitaria (ver anexos, cuadro 11.2.7). En cuanto al nivel educativo de la madre, también hay una importante cantidad de casos con nivel universitario (40% del total), destacándose que en un 17% del total el nivel es de universidad de grado completo y en un 11% respectivamente el nivel es de universidad de grado incompleta y posgrado completo; sin embargo, es de recalcar que la mayoría de los estudiantes tienen madre con terciaria no universitaria completa (18%) (ver anexos, cuadro 11.2.8). En lo referido a la principal categoría ocupacional actual o anterior del padre, la gran mayoría de los casos válidos corresponden a la categoría de asalariado privado (41,5% del total), siguiéndoles en importancia las categorías de asalariado público y cuanta propismo (27% y 24% respectivamente) (ver anexos, cuadro 11.2.9), mientras que para el caso de la madre, la mayoría de los casos válidos se ubican en la categoría de asalariado público (37% del total), siendo 30% y 19% respectivamente los casos correspondientes a asalariado privado y trabajador por cuenta propia (ver anexos, cuadro 11.2.10). Si hablamos de la principal condición de actividad actual o anterior a nivel paterno, la gran mayoría de los estudiantes tienen padres ocupados (77% del total), siendo 19% los casos con padres inactivos y solo un 1% en situación de desocupación (ver anexos, cuadro 11.2.11). Para el caso de las madres, un 63% de los estudiantes caen dentro de la categoría de madre ocupada, siendo 32% los casos correspondientes a la categoría de inactivas y solo un 2% los casos en que está desocupada (ver anexos, cuadro 11.2.12). En otro orden, respecto al tipo de institución donde el estudiante cursó cuarto y quinto de secundaria, un 70% de ellos lo hicieron en un centro público (ver anexos, cuadro 11.2.13), a la vez que para el caso del sexto año del mismo nivel, la mayoría de los estudiantes lo cursaron también en educación pública (71% del total) (ver anexos, cuadro 11.2.14). En cuanto al cursado de otros estudios universitarios o terciarios de grado, no es menor la cantidad de estudiantes que sí tienen dichos estudios (34% del total) (ver anexos, cuadro 11.2.15), mientras que, por otra parte, solo un 2% del total tiene estudios de posgrado (ver anexos, cuadro 11.2.16). Finalmente, en lo concerniente a la realización de alguna actividad formativa en el exterior en los últimos cinco años, la gran mayoría de los estudiantes no lo realizaron aunque no son pocos los casos en que sí lo hicieron (un 24% de los estudiantes) (ver anexos, cuadro 11.2.17).

8.1.3 “Árbol” de segmentación

A continuación, se presenta la segmentación resultante y la descripción de la manera en que la variable dependiente se comporta en función de las variables independientes efectivamente incluidas y sus correspondientes pares de categorías finales.

Cuadro 8.1.3.1



Tal como puede apreciarse en el cuadro, la primera variable independiente de segmentación corresponde a la edad (en tramos) de los estudiantes, siendo entonces la variable que mejor predice o tiene mayor influencia sobre la dependiente en cuestión. Subsiguientemente, también

puede verse como en este nivel se da la conformación del primer grupo o nodo terminal del “árbol”, a saber: el grupo de estudiantes mayores de 23 años, donde es de mencionar que predominan aquellos que tienen un principal trabajo relacionado con la carrera cursante (65%), mayoría que se invierte en el caso del grupo de edad más joven, es decir, aquellos menores de 23 años. A su vez, es de este último grupo que se desprenden las restantes segmentaciones, interviniendo en primera instancia la variable referida al tipo de centro donde el estudiante cursó cuarto y quinto año de secundaria, observándose tanto en los que realizaron dichos estudios en un centro público como en un centro privado una predominancia de los que no trabajan o tienen un principal trabajo no relacionado, siendo especialmente acentuada (90%) en el caso del grupo con estudios en un centro privado (grupo que a su vez representa el segundo nodo terminal). Finalmente, la última variable de segmentación emergente es la correspondiente al sexo, variable que interviene para el caso de los que hicieron cuarto y quinto año en un centro público, y del cual por ende se desprenden los dos últimos grupos terminales del “árbol”. En términos porcentuales, se observa que la mayoría de los hombres no trabaja o sí lo hace pero tiene un trabajo no vinculado (77%), predominancia que no se repite en el caso de las mujeres en tanto un 57% de ellas tiene un trabajo relacionado.

De lo descripto, tomando en cuenta a los nodos terminales, puede decirse entonces que el nodo 2 (mayores de 23 años) es aquel que mayor aporte tiene para con el modelo en lo que concierne a la predicción de los que tienen un trabajo relacionado, mientras que el nodo 4 (cursantes de cuarto y quinto de secundaria en un centro privado y menores de 23 años) representa aquel que más aporta en la predicción de los que no trabajan o tienen un principal trabajo no vinculado a la carrera.

En otro orden, como muestra el siguiente cuadro, con los 4 grupos terminales que resultaron del procesamiento realizado el análisis pronostica de manera correcta un 68% de los casos.

Cuadro 8.1.3.2

Observado	Clasificación		
	Pronosticado		Porcentaje correcto
	No trabaja o no relacionado	Relacionado	
No trabaja o no relacionado	42	74	36,2%
Relacionado	9	132	93,6%
Porcentaje global	19,8%	80,2%	67,7%

Métodos de crecimiento: CHAID exhaustivo
 Variable dependiente: Relación entre principal trabajo y la carrera

Finalmente, respecto al grado de asociación que las variables independientes incluidas en el modelo tienen con la variable dependiente en cuestión, tal como lo muestra el cuadro 8.1.3.3, todos los estadísticos dan cuenta de un grado de asociación baja para el caso de la edad (0,3), siendo casi nulo (0,06) en el caso de las restantes variables de acuerdo a lo que indica los cuadros 8.1.3.4 y 8.1.3.5.

Cuadro 8.1.3.3

Medidas simétricas		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,352	,000
	Vde Cramer	,352	,000
	Coefficiente de contingencia	,332	,000
N de casos válidos		257	

Cuadro 8.1.3.4

Medidas simétricas		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,065	,301
	Vde Cramer	,065	,301
	Coefficiente de contingencia	,064	,301
N de casos válidos		257	

Cuadro 8.1.3.5

Medidas simétricas		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,067	,286
	V de Cramer	,067	,286
	Coefficiente de contingencia	,066	,286
N de casos válidos		257	

8.2 Módulo Cualitativo

8.2.1 Comienzos con la música

Para comenzar con el presente apartado de análisis de las entrevistas, vale hacer referencia al aspecto referido a los inicios de los entrevistados con la música y diversos factores influyentes en dichos comienzos. En este sentido, se destaca, por un lado, la influencia de amigos, pero principalmente, la influencia de los que es el entorno familiar, sea por el hecho de haber músicos profesionales o amateurs en él, sea por el hecho del estar rodeado de diversos materiales físicos vinculados a la música como ser instrumentos, discos, partituras, entre otros. Al respecto de esto último, vale destacar el siguiente relato:

...te puedo decir que mis padres son músicos, los dos de repertorio clásico (...) o sea que de chico digamos la mayor parte de la música que yo escuchaba era lo que había en mi casa, música clásica, académica (...) Mi hermana también es músico, cuatro años más grande que yo (...) y empezó a estudiar violín desde muy chica también y como que... era automático, lógico e inevitable que yo iba a estudiar música (...) entonces en el propio hecho de vivir ahí, de el día a día mío fuera o ir a los conciertos de mi viejo o ir a la orquesta o levantarme y escuchar a mi viejo dando clase o llegar de noche y mi vieja estuviera horas y horas estudiando para la orquesta... es como que la vida para mí era eso (Entrevista 11)

En definitiva, la importancia de un entorno tal en el que la persona va incorporando, a partir de la vinculación con aquel, consciente e inconscientemente elementos vinculados a la música, desarrollando en ese sentido una curiosidad personal por ésta última. Dicho en otras palabras, la importancia de un entorno familiar o de pares que le permite a la persona ir interiorizando, en términos de Bourdieu (2000), *capital cultural* relacionado a la música, influyendo entonces en sus comienzos con ésta última.

8.2.2 Elección de la música como carrera

El entorno familiar y de amigos no solamente parece tener influencia en lo que concierne a los comienzos con la música sino también en lo que refiere a la elección de la música como carrera, por cuanto la persona desde joven viene estableciendo un proceso de vinculación continua o más o menos continua con dicho entorno de personas, materiales físicos, etc, que tienen relación con la música, y en el cual va incorporando ésta última como parte fundamental en su vida, tal como lo muestra el relato añadido más arriba. Además, el “apoyo moral” (respaldo al hijo en su deseo de hacer carrera en la música) y económico (o lo que es lo mismo,

capital económico, siguiendo con Bourdieu) que brindan los familiares, también se vuelve importante en dicha elección en la medida que les brinda seguridad emocional y posibilidad de tener disponibilidad de tiempo para dedicarle a la carrera.

Por otro lado, otra de las cosas interesantes de rescatar, tiene que ver con que muchas veces el proceso de elección de la música como carrera termina estando marcado por dudas e incertidumbre respecto al futuro “profesional”. Bajo la influencia de las dificultades que parece presentar el campo laboral de la música, principalmente en lo que refiere a las posibilidades de inserción laboral en diversas áreas de especialización musical, algunos estudiantes pasaron por un proceso en el cuál antes de hacer la EUM (o mientras el curso de ésta), y decidirse por la música en tanto carrera con la cuál básicamente vivir, realizaron una carrera diferente pero que, según mencionan, les brindaba más oportunidades en cuanto a trabajo. A su vez, el cursar una carrera diferente en tanto carrera con la cual poder vivir les fue de utilidad para identificar realmente qué actividad profesional querían hacer exclusiva o principalmente y cuál no. Uno de los relatos muestra claramente dicho proceso:

...desde que tengo memoria me gustaba cantar y quería ir por ese lado, después en el camino me perdí un poco, quise enfocarme a cosas más serias, más practicas, que dieran más trabajo, pero después me di cuenta estudiando Trabajo Social que eso me quitaba tiempo para cantar, en esos tiempos cantaba en coros y eso, ya estaba en la EUM, me quitaba tiempo para estudiar música y yo decía “no, realmente es esto lo que quiero hacer, prefiero morirme de hambre que ser una frustrada”, entonces ta, deje Trabajo Social... (Entrevista 2)

8.2.3 Expectativas en la música

En este ítem, se expondrá lo concerniente a las expectativas configuradas por parte de los entrevistados en relación a su carrera en la música tomando como referencia cuatro ángulos de análisis: expectativas educativas y expectativas laborales previas al comienzo de la carrera universitaria en la EUM, y expectativas, también educativas y laborales, en relación al futuro. A modo de cierre, se hará referencia a la manera en que los entrevistados actualmente se ven en el futuro en relación a su carrera en la música, más allá de las expectativas que tienen con respecto a aquel último.

En primer lugar, en lo que toca a las expectativas educativas que los entrevistados tenían antes de comenzar la carrera universitaria en la EUM, y en este caso también a los motivos de elección de ésta última, destaca principalmente el hecho de querer profundizar en el conocimiento musical y adquirir nuevos saberes musicales hasta el momento no incorporados,

con el fin en definitiva de desarrollarse mayormente como músicos, expectativas estas que en general se cumplieron y en algunos casos fueron sobrepasadas. No es menor el destaque que se le da al nivel docente en general, concretamente en cuanto al abordaje que dan de la música, la manera de dar las clases y el relacionamiento con los estudiantes, en el cumplimiento final, y en algunos casos, el sobrepaso de las expectativas ya mencionadas. Otra de las expectativas educativas previas, y a su vez también motivo de elección para entrar a la EUM y al ciclo universitario, tiene que ver con la posibilidad de poder conocer, estudiar e intercambiar con otros músicos estudiantes y docentes, con un fin educativo y/o también con un fin estratégico laboral, es decir, de buscar construir redes tales que permitan adentrarse mayormente en el ambiente local de la música y poder tener acceso a diversas oportunidades de trabajo en el rubro. Como expresión de todo lo dicho, un relato ejemplificador:

Yo tenía muchas expectativas en ese sentido porque de alguna manera conocía un poco a la gente que daba clase, no personalmente, pero sí por otra gente que había venido acá, y me habían hablado muy bien y justo conocí, antes de entrar, a un par de guitarristas, y vi que podía aprender mucho desde el punto de vista instrumental, técnico y demás, pero también me parecía que estaba muy bueno el entorno, muy diversificado, no sé. Me pareció que era importante no solo estar ahí estudiando regularmente sino también estar con otros músicos (Entrevista 18)

En lo que respecta a las expectativas laborales configuradas antes de comenzar la carrera en la EUM, puede decirse que, en general, los entrevistados tenían nulas o pocas expectativas en ese sentido, es decir, no pensaban en su futuro laboral dentro de la música y en el área de especialización musical que están estudiando, o no concebían o no veían claramente la posibilidad de poder insertarse laboralmente en aquella última, y mucho menos de poder vivir de dicha actividad, todo lo cual parece estar dado en función de que en el momento previo al ingreso a la carrera en la EUM se tenía expectativas básicamente a nivel educativo, pero fundamentalmente en función de las características que parece presentar el mercado de trabajo de la música, algunas de las cuales se hará mención más adelante. Igualmente, durante el curso de la carrera, en muchos casos, y por ejemplo, en base al hecho de conocer otros músicos (tanto alumnos como docentes) y empezar a generar redes dentro del campo en cuestión, lo que antes eran expectativas laborales nulas, pocas o inciertas terminaron por modificarse en expectativas reales, fuertes, etc, empezando a visualizar por primera vez o más claramente la posibilidad de

insertarse laboralmente, trabajar básicamente de la música y concretamente de lo que actualmente están estudiando. Uno de los relatos refleja lo dicho:

...cuando entré a la carrera no entré tanto por una oportunidad laboral, o sea, la encare más como un estudio, ganas de estudiar música más de tipo académica, desarrollarme yo como músico...Pero bueno, obviamente cuando te vas codeando con gente y empezas a ver ciertas cosas, también, se te empiezan a abrir puertas, decir ta “vivir de esto” (Entrevista 28)

Como se mencionó anteriormente, otro de los ejes abarcativos del aspecto referido a las expectativas de los entrevistados en relación a su carrera en la música, tiene que ver con las expectativas educativas que tienen a futuro. En este sentido, se tiene el objetivo de finalizar la carrera de grado que están haciendo en la EUM, pero más destacado aun, es el hecho de que se presenta la firme proyección de seguir estudiando en el exterior, sea carreras universitarias, no universitarias, pero principalmente, posgrados que a nivel local no son ofrecidas por parte de la escuela. Igualmente, el hecho de que querer seguir estudiando y en el exterior no solo se da en función de la inexistencia, por ejemplo, de ofertas de posgrados, sino también en función de que representa una posibilidad de poder conocer otros ámbitos musicales, otros músicos, otras culturas musicales, otros saberes musicales generales, otros géneros y estilos musicales que de repente no son enseñados a nivel local, o no son enseñados como los estudiantes quieren, etc. Vale rescatar al respecto el siguiente fragmento de entrevista:

Me gustaría por ejemplo tener la oportunidad de estudiar en otro lugar, otro país, donde haya más tradición en música académica, si, me gustaría específicamente estudiar en Europa, así sea un semestre, me parecería una experiencia muy interesante, allá hay más gente en eso, se puede hacer más obras, se pueden hacer cosas que acá no pueden hacerse, hay una mayor tradición musical, no se puede negar, y posiblemente haya mejores maestros, eso sin duda... (Entrevista 2)

Por otro lado, en lo que concierne a las expectativas laborales futuras, más allá de las dificultades que parece tener el mercado laboral de la música en el medio local, en general, los entrevistados tienen la aspiración de trabajar como músicos, y en el área específica en la cual se están especializando, teniendo la intención y deseo de que la música sea su actividad laboral exclusiva o principal. Por otro lado, en algunos relatos emerge fuertemente un sentimiento de incertidumbre en relación a la posibilidad efectiva de llegar a trabajar, en el Uruguay, exclusiva

o principalmente de la especialización que están haciendo dentro del campo musical, en base a lo cual, por descarte, se plantean la alternativa de ser docentes de música en tanto trabajo que permite acceder a un ingreso más estable, lo cual entonces plantea claramente una de las dificultades que presenta el mercado de trabajo local de la música. En línea con esto último, es ilustrativo lo dicho un entrevistado:

Tengo una idea bastante aceptada de que quiero vivir de ser guitarrista clásico ... también me planteo la posibilidad de... de no dedicarme exclusivamente a eso en parte capaz porque me imagino que va a ser muy difícil dedicarme a eso y poder vivir, entonces la opción de la docencia es algo ineludible si no quiero salir de acá de Uruguay... (Entrevista 27)

En relación, concretamente, a los estudiantes de alguna licenciatura en interpretación musical, las expectativas laborales futuras pasan principalmente por tocar en vivo, fundamentalmente a través de la realización de iniciativas musicales personales, pero también a través del ingreso a alguna orquesta oficial nacional, gran parte determinado por el hecho de que éstas últimas ofrecen condiciones laborales que en otros ámbitos de la música local es difícil o imposible de acceder, como ser la estabilidad laboral, seguridad social, etc. Es de puntualizar que la expectativa de ingresar a una orquesta también está determinada por la carrera de interpretación que se curse, pues existen instrumentos que no tienen cabida dentro de las filas estables de las orquestas nacionales, lo cual influye en que los estudiantes de dichos instrumentos se proyectan más que nada como músicos de concierto por cuenta propia (sea tocando solos o en colectivo) y/o vean más fuertemente la docencia como posible salida laboral alternativa más allá de su real deseo.

Por otro lado, respecto a los estudiantes de licenciatura en música con opción en Musicología, no existe prácticamente la aspiración de trabajar en dicha área, en tanto trabajo exclusivo o principal en la música, algo que tiene relación con las escasas posibilidades de inserción laboral en el rubro, a su vez que tiene gran peso el hecho de que todos los entrevistados están insertos en otras carreras diferentes dentro de la música, en tanto carreras por las cuales tienen y aspiran a tener dedicación principal. En este sentido entonces, Musicología aparece no tanto como una opción profesional sino más bien como un “hobby”.

Así como la docencia en música se presenta en algunos casos como una posible salida laboral más allá del deseo real en ese sentido, hay también estudiantes, tanto de una como de la otra licenciatura, que tienen la expectativa y el deseo de trabajar en dicho rubro, sea en el ámbito universitario, sea en otras instituciones educativas, etc.

Vale subrayar, además, que el exterior del país no solo aparece en el relato como un espacio mediante el cual seguir estudiando, y en ese sentido una expectativa educativa a futuro, sino también como un espacio donde poder tener y generar mayores oportunidades de trabajo en base a las magnitudes que tienen mercados musicales de muchos países, en base a la relación que existe en muchos casos entre instituciones educativas de música y diversos espacios de trabajo en el área, etc.

Para finalizar, en lo referente a la autovisión que los entrevistados tienen de sí en el futuro, es decir, a la manera en la que actualmente ellos se ven en éste último en relación a su carrera en la música, puede decirse que, en general, existe una congruencia importante entre dicha visión y las expectativas futuras que tienen tanto a nivel educativo como a nivel laboral, aunque también, en ciertos casos, se vislumbra incertidumbre en la referida autovisión, algo que parece estar motivado, entre otras cosas, por las condiciones del mercado laboral local de la música y las posibilidades de acceso a diversos medios con los cuales poder estudiar en el exterior, como por ejemplo, becas estudiantiles.

8.2.4 Educación de la EUM

A continuación, se presenta al lector el análisis concerniente al aspecto relacionado con la educación de la escuela universitaria de música, aspecto desagregado en tres ejes principales de estudio, a saber: contenidos de enseñanza; relacionamiento entre profesores y alumnos; y realización de conciertos u otras presentaciones al público. Además, al final de este apartado, se hará referencia a otros aspectos de importancia en lo referente al ítem temático en cuestión, aspectos emergentes surgidos de las entrevistas realizadas.

En primer lugar, respecto a los contenidos de enseñanza de la EUM, y rescatando los conceptos a los que hacen alusión Prat y Hein (2002), se puede interpretar que la escuela representa un ámbito de *educación* más que de simple *formación*, en donde existe no solo una preparación (a través de canales educativos *sistematizados* y *no sistematizados*) de los estudiantes para el ámbito laboral de la música, sino también una formación integral que abarca incluso aspectos que no refieren estrictamente a lo musical.

Por otro lado, se apunta fuertemente a que los estudiantes sean “científicos” de la música en el sentido de que tengan una relación analítica, reflexiva y crítica para con la música, es decir, que tengan la capacidad de desmenuzar analíticamente la misma a través de un proceso de reflexión y cuestionamiento profundo mediante el cual entenderla cabalmente, todo lo cual es positivamente valorado por los estudiantes que hacen referencia a ello, concretamente estudiantes de segundo ciclo en la carrera, por cuanto creen que es muy útil, por ejemplo, a la

hora de interpretar, dirigir, etc de buena manera diversas obras musicales. En esta línea entonces, no se apunta a que, por ejemplo, un intérprete en algún instrumento sepa leer y ejecutar obras musicales sino que también pueda entender lo que está leyendo y ejecutando. Por otro lado, también hay una promoción a que los estudiantes puedan tener la capacidad de no encasillarse en lo ya hecho sino producir cosas nuevas e innovar en la música.

Retomando a Piñeyro (1996), este último perfil descrito de la escuela puede interpretarse como un perfil relacionado con el tipo de enseñanza fomentada por la *corriente crítica alternativa de la educación*, en referencia a la idea de transformar individuos en sujetos con capacidad de cuestionamiento y sin que den nada por hecho, a la vez que con capacidad de innovación y creación.

Un punto de cuestionamiento respecto al tema de los contenidos impartidos es el que refiere a los estilos de música que se enseñan en la escuela. Si bien ésta última apunta a que los estudiantes tengan un conocimiento general del saber musical, hay una fuerte inclinación hacia lo que es la “música académica”, y dentro de ésta, la “música contemporánea”, teniendo menor cabida la música de tipo “popular”. A pesar de que en los últimos años se ha ido generando una mayor apertura en la escuela hacia el estilo de música “popular”, a través de la incursión de ciertos profesores que tienen una vinculación, en algunos casos muy importante, con dicho estilo, a través de materias electivas, etc, en ciertos relatos emerge la necesidad personal de que se le dé aún más cabida de la que tiene, algo que es particularmente marcado entre estudiantes que han tenido, anteriormente a la escuela, una importante educación en musical popular. En cualquier caso, la diversificación en la enseñanza de tipos de música es vista como algo positivo en tanto permite al músico tener un abanico de herramientas diferentes a la hora de hacer música, a la hora de trabajar en ese ámbito, etc. Al respecto de este punto, valen dos miradas representativas:

...la EUM me da la sensación que en estos últimos años con el plan nuevo se ha ido abriendo a otras cosas, a la música popular (...) yo sabía que en la EUM, en aquel momento que estaba el plan viejo, no se enseñaba música popular pero si tenía la aspiración de que la teoría que yo aprendiera me iba a servir también para la música popular, y algunas cosas si fueron y otras hubo que salir a buscarlas afuera... todavía hasta el día de hoy... te enseñan cifrado barroco pero no aprendes cifrado americano para tocar los acordes de la música popular, y hoy por hoy cualquier músico tiene que poder tocar y saber lo que es el cifrado, y poder improvisar y arreglar y poder sacar de oído y poder tocar de oído y todas esas cosas son básicas (Entrevista l'0)

...se está haciendo música popular, en práctica en conjunto hay un profesor que viene de ese lado, y en la carrera de composición...tenemos una materia que se llama composición y arreglos para música popular...y a mí me parece que con eso ya basta porque lo mismo, la música popular la puedes hacer con otra persona, no precisas que una institución formal te de las chances para hacer música popular, me parece que hasta va en contra del concepto de la música popular... Ta, creo que es bueno igual que la gente sepa, cuanto más sepa mejor... (Entrevista 29)

Otro punto de cuestionamiento que emergió en los discursos es el que refiere a la articulación de los contenidos prácticos y teóricos. En general hay una valorización positiva respecto al caudal de contenido teórico que se imparte, en tanto brinda al estudiante, por ejemplo, un conocimiento general de la música que de repente en otras instituciones no se brinda (según lo dicho), contribuyendo en gran medida a la formación musical integral del alumno. Igualmente, entre algunos se plantea la necesidad de que existan mayores instancias generales de práctica musical, a pesar de que con el nuevo plan de estudio del año dos mil cinco, aquello último empezó a tener más presencia en comparación al anterior plan de la época de los ochenta. A su vez también, a pesar de que en general es bien valorado el caudal de contenido teórico, en ciertos casos (principalmente entre estudiantes de interpretación) se plantea la consideración de que el plan de estudio no es un plan del todo ajustado a las necesidades de los que estudian alguna carrera de interpretación, por cuanto dichos alumnos tienen una carga y exigencia teórica tal que no les permite dedicarle más horas a la práctica con el instrumento tal como ellos quieren y necesitan. Respecto a esto último, resulta ilustrativo el siguiente relato:

... por ejemplo, yo hago una carrera en interpretación, sin embargo tengo la misma carga horaria de historia de la música que tiene un estudiante de licenciatura en música, y me exigen el mismo nivel de contrapunto, etc (...) Yo pienso que es algo que enriquece en la formación como músico, visión general de un montón de cosas, al momento de interpretar, al momento de analizar una música, te da muchísimas más herramientas, pero también te saca tiempo para el instrumento y el problema es que el tiempo es finito (...) en realidad hay una cosa con el instrumento que cuanto antes se haga mejor se logra, mejor el relacionamiento con el instrumento y por lo tanto la parte de la interpretación va ser mejor (Entrevista 30)

Para cerrar, cabe mencionar dos ideas que también emergieron en los discursos: por un lado, la consideración de la necesidad de una extensión de las licenciaturas, sea mediante su

alargamiento en cuanto a años de curso, sea mediante la implementación de una mayor carga horaria, sea mediante la incorporación de más materias, principalmente en función de que muchas veces los contenidos de ciertas materias no pueden darse con la profundidad que se desea de parte del alumnado. Por otro lado, también surge la crítica de que falta una mayor articulación entre los contenidos de diversas materias y por ende, un mayor intercambio entre los profesores correspondientes en lo que refiere a dichos contenidos.

En cuanto al vínculo existente entre profesores y alumnos de la escuela, en general, existe la consideración de que dicho relacionamiento tiende a ser bastante abierto, habiendo oportunidades de participación activa de los alumnos dentro del aula, sea a través de espacios flexibles de abarcamiento de dudas, sea por la posibilidad de poder hacer aportes de diversa índole, etc, en donde se procura, como fue mencionado en el ítem más arriba desarrollado, que dicha aula no se transforme en un lugar donde el estudiante simplemente reciba y acumule información, sino que pueda también reflexionar y cuestionar ese conocimiento a la vez que tenga la capacidad de innovar. Es este tipo de vínculo que los alumnos destacan y valoran mayormente en la medida que contribuye a una mejor educación como músicos en tanto músicos integrales y en tanto músicos que pueden trascender más allá de lo dado. El siguiente relato expresa un poco la idea desarrollada:

Si de repente tu tenes una duda el profesor se explaya y pasa las dos horas en tu duda, o de pronto tu le planteas algo como “fa, ¿y si de repente esto se resuelve de esta manera?”, y te dice “bueno, por qué no probamos a ver qué tal”, y te dice “ah, sí me gusta tu idea”
(Entrevista 3)

Vale puntualizar que el tipo de vinculación referida se expande también hacia afuera del aula, donde nuevamente, cabe la posibilidad de que existan intercambios en relación a dudas, inquietudes o aportes planteados por los estudiantes en referencia a lo impartido en clase, así como también en relación a aspectos que no tienen que ver estrictamente con el programa o lo dado en el aula.

Por otro lado, la posibilidad de que, en el aula, el vínculo entre uno y otro sea abierto, depende de la manera en que los profesores desean dar las clases; de la naturaleza de la materia, en tanto hay algunas que, por ejemplo, por el caudal de contenido que tienen, determinan que no haya mucho tiempo para dicho intercambio; o también de la cantidad de estudiantes que hay en cada

clase, pues en aquellas clases donde hay pocos alumnos, hay más posibilidad para el relacionamiento más abierto.

Además de lo planteado, resulta también interesante la visión que se tiene de aquellas clases en donde el vínculo entre uno y otro es de uno a uno, en tanto se considera ese espacio como un lugar de relacionamiento fuerte, muy cercano, en donde es más probable que aparezca la noción de “maestro” y alumno en contraposición a la de profesor y alumno, algo que parece ser más dado dentro de las carreras que tienen que ver con la interpretación musical instrumentística si tenemos en cuenta que los alumnos reciben clases personales de instrumento. Cuando se hace referencia a la vinculación “maestro” y alumno se hace referencia a un tipo de vinculación muy estrecha, cercana, en donde se da un intercambio fluido y fuerte, habiendo posibilidad también de que dicho vínculo pueda llegar a transformarse en un vínculo emocional, hasta de amistad. Para ser más ilustrativo, un fragmento de entrevista:

... por ejemplo la materia instrumento de contrabajo es como que tu profesor se transforma en tu maestro, entonces obviamente que vos puedes intercambiar, preguntar cosas, investigar, él te cuenta muchas cosas que no tienen nada que ver con el curso de repente y que igual son enseñanzas que están buenísimas, experiencias que te sirven (...) Yo creo que un profesor y un maestro, la diferencia es que el maestro está más cerca del alumno... vos vas a tu clase de instrumento y estás mano a mano con tu profesor, entonces las clases son individuales y tenes un contacto mucho más cercano y quizás un vínculo un poco más estrecho... entonces es como que sentís las enseñanzas, los consejos... y uno le llama maestro, es casi como un pariente, no sé, como que se genera cierta confianza (Entrevista 28)

Finalmente, también es destacable el hecho de que el relacionamiento abierto entre unos y otros a veces da lugar a oportunidades de trabajo en la música, sean o no pagas, a partir del surgimiento de propuestas de profesores (o “maestros”) a alumnos de participar de conciertos, proyectos musicales, etc, lo cual también ha sido influyente en la transformación de las expectativas laborales de algunos entrevistados en expectativas más claras, más fuertes, etc, tal como se ha mencionado anteriormente.

Si hablamos de presentaciones en público desde la escuela para los estudiantes, más allá de que existe la posibilidad de que estos últimos puedan llevar a cabo conciertos y otras muestras en vivo (más si tenemos en cuenta que hay un teatro propio disponible para ellos) y que además, existen también instancias tanto curriculares (a través de ciertas materias), como no curriculares (aunque en menor medida), de los relatos emerge el sentimiento generalizado de

que dichas posibilidades e instancias concretas no son suficientes de acuerdo a sus necesidades profesionales, teniendo en cuenta que representan, principalmente, una manera mediante la cual poder adquirir ciertos elementos que en el aula no son posibles o no son tan posibles de adquirir y que son aspectos fundamentales en su educación como universitarios de la música que aspiran a dedicarse, sea de manera primaria, sea de manera secundaria, a la música y a la especialidad en la cual están insertos, a la vez que también representan un medio a través del cual poder hacerse conocer a la interna de la escuela, pero fundamentalmente, al exterior de ella, y poder así también hacerse valer en tanto músicos, con lo que ello acarrea, por ejemplo, en cuanto a oportunidades laborales. Al respecto, dos discursos de dos alumnos:

...es una oportunidad y en parte, en el caso de muchos instrumentistas es el inicio al mundo profesional, a mi me parece muy difícil que tengas cuarenta años y toda la vida hayas estudiado en tu casa y no hayas dado conciertos y recién vas a dar uno a esa edad, es muy difícil hacer eso porque hay una cantidad de factores que los aprendes vos solo y tocando (...) y por otro lado, también, está el hecho más básico todavía de mostrar lo que estás estudiando. (Entrevista 18)

...para vos conseguir trabajo vos tenes que valer algo, a mi la escuela no me hace valer, entonces yo salgo y yo valgo poco o nada para la sociedad... si vos no organizas que el instrumentista toque al menos dos veces al año en el teatro, más fuera de lo que es lo curricular, que toque sin ser evaluado y la gente vaya y vea y sepa que vos estas tocando en una institución universitaria y que es importante y que estás haciendo las cosas en serio... (Entrevista 17)

Las razones por las cuales se cree que no hay suficientes posibilidades e instancias de presentaciones en público varían entre una política educativa curricular y no curricular que no apunta mucho a que los estudiantes hagan ese tipo de actividades; una difusión escasa de los conciertos vinculados a la escuela que se hacen efectivamente, en tanto contribuye a que haya poca concurrencia en los conciertos, lo cual es un factor desmotivante para los estudiantes, más cuando el público varía entre básicamente conocidos; una insuficiente iniciativa general de parte de docentes, sumado a una falta de intercambio entre ellos; falta de alumnos en la escuela, algo que se relaciona, en parte, por la inexistencia de cátedras específicas de instrumentos, y todo lo cual contribuye a que no pueda formarse agrupaciones musicales grandes, como ser una orquesta sinfónica; o la falta de iniciativa personal y de intercambio

entre los mismos alumnos motivado, por ejemplo, por el hecho de que muchos realizan frecuentemente presentaciones fuera de la escuela, y por lo cual algunos entrevistados piensan que no es necesario que la escuela haga más de lo que hace en el aspecto en cuestión.

Para cerrar el presente apartado vinculado a la educación de la escuela, cabe destacar otros aspectos institucionales de esta última que parecen afectar a la educación que los estudiantes reciben, siendo en ese sentido, aspectos fuertemente criticados por estos últimos. En primer lugar, existen cátedras acéfalas, sin profesor, lo cual hace que las materias correspondientes no puedan cursarse o tengan que dictarse de una manera intensiva a través de seminarios, algo que no es considerado como adecuado por los estudiantes en tanto ven obstaculizado su avance en la carrera, no se trata con la profundidad adecuada lo que se dicta, etc. Por otro lado, en muchas ocasiones hay superposición de horarios de diversas materias, así como también los horarios tienden a estar desperdigados en el día, y en ese sentido, pueden tener diversas materias en diferentes turnos y en el mismo día.

En definitiva, son todos aspectos que afectan a la educación de los estudiantes, más que nada en lo que refiere al primer aspecto señalado, por cuanto dejan un vacío de conocimiento importante, por cuanto contribuyen a que el trajinar en la carrera se vea enlentecido o frenado, etc, todo lo cual hace que ésta última sea menos disfrutable y menos enriquecedora para los estudiantes, a su vez que contribuye a que muchos de ellos desarrollen otro tipo de actividades musicales fuera de la escuela, siendo alguna de ellas, actividades que le aportan cosas que en aquella no pueden adquirir.

8.2.5 Desempeño en la carrera

En lo que respecta al grado de avance curricular de los entrevistados en la carrera/s que cursan y al caudal de conocimiento musical adquirido en la escuela, emergen una serie de factores, tanto internos como externos a la institución, contribuyentes en tal sentido, tales como: la propia motivación personal de los estudiantes, los docentes, amigos y compañeros de la escuela, así como también los amigos por fuera de la misma, el apoyo familiar, los estudios musicales anteriores o paralelos a la carrera, entre otros.

En referencia a la motivación personal de los estudiantes, se asocia principalmente con el deseo de desarrollarse mayormente como músicos, aprender y mejorar como personas dedicadas a dicha actividad, y en donde la dedicación y el empeño en el estudio y aprendizaje aparecen como un valor fundamental en ese camino de desarrollo profesional, de avance en el conocimiento musical, de avance en la carrera/s, etc, siendo la música un área donde el ser

mejor músico no va tanto entrelazado con el “talento innato”, por ejemplo, como sí con la dedicación y el empeño ya referido, tal como es señalado por una de las entrevistadas:

...lo principal es la motivación de uno, y en la música creo que la motivación de uno mismo es lo más importante, o sea es así, a pesar de que es algo en conjunto, si vos mismo no le pones energía, no le pones trabajo, no le pones lomo, podrás tener la habilidad que tengas, podrás estar en el conjunto de los mejores pero vas a ser un “queso” igual... (Entrevista 7)

En cuanto a los docentes, no solo aparecen como actores que en ciertos casos han contribuido a la transformación de las expectativas laborales de algunos entrevistados, tal como ya ha sido señalado, sino que además aparecen como actores que en general han sido trascendentes en el avance en la carrera/s de los estudiantes y en el caudal de conocimiento musical adquirido por éstos, sobre la base de un relacionamiento abierto entre uno y otro que abarca de manera importante, tanto dentro como fuera del aula, las dudas, inquietudes, propuestas, etc, de los alumnos; sobre la base de la motivación generada a partir del ver cómo esos docentes transmiten lo que imparten y tienen “vocación” por lo que hacen, además de saber lo que saben de música; y sobre la base de ciertos contenidos que se imparten, en tanto contenidos que han abarcado o sobrepasado expectativas educativas previas que tenían los estudiantes antes de comenzar la carrera, y en los cuales los docentes, como docentes universitarios, tienen injerencia directa en la decisión de impartirlos. En relación a la influencia del tipo de vínculo entre uno y otro, un relato como ejemplo:

...lo de la relación con los profesores, eso es lo mejor para mi, totalmente personal y de confianza y no en el sentido de me prestan más atención, sino que hay otra relación, puedes preguntar, y la forma de transmitir las ideas, al ser personal uno puede ser más honesto, el año pasado en composición éramos tres (...) y a todos nos encantó, al ser pocos nosotros, porque había una confianza y el loco nos podía decir las cosas de frente (...) y nos transmitió bien sus principios (...) Desde que entré hasta ahora yo he avanzado abundante, no digo que ahora soy un crack, pero siento que he evolucionado y eso se da sobre todo por esa confianza... (Entrevista 14)

Por otro lado, la vinculación con compañeros y amigos, tanto de la escuela como fuera de ella, aparece también como factor interno y externo que ha sido influyente en el aspecto en cuestión, a partir, por ejemplo, de la generación de espacios de intercambio de conocimiento,

perspectivas, maneras de ver, etc, entre uno y otros, respecto a la música, y la posibilidad que conlleva de enriquecerse en ese sentido, tal como lo expresa dicho entrevistado:

El intercambio con los amigos es otro factor, yo siempre sostengo que también me han influenciado mucho, de aprender muchas cosas que no te da la clase sino te lo da el intercambio con el otro, compañeros de acá y de afuera también (...) Entonces ese intercambio me influncia mucho, más que nada en perspectivas, formas de ver, a veces se te presenta cualquier material y lo ves, lo lees y lo practicas, pero lo ves de una manera, y cuando se lo mostrás a otro y ves como el otro lo entiende de otra manera ahí ya influencia, porque vos querés entender cómo lo entiende él, entonces vos ya estás pensando de otra manera (Entrevista 5)

Además, la importancia de dichas vinculaciones también radica en el hecho de que en ocasiones el amigo y/o compañero puede transformarse en una persona con la cuál poder compararse, medirse, ver en qué situación se está en tanto músico y estudiante y poder actuar en pro del mejoramiento y desarrollo como músico. En este sentido, y retomando nuevamente las conceptualizaciones rescatadas por Prat y Hein (2002), dichas vinculaciones adquieren un carácter educativo *informal o no sistematizado* para el músico, en donde se aprende no a partir de lo escrito o formalizado sino a través de la referencia de un otro. Finalmente, también cabe destacar la configuración de dichos grupos de pares en grupos con función de “apoyo moral” y proveedores de seguridad en momentos, por ejemplo, de incertidumbre durante la carrera respecto al futuro personal en la música, en momentos de fracasos académicos, etc.

La familia, por su parte, representa también otro factor importante al respecto, no solo en cuanto al “apoyo moral” que brinda al hijo/a en lo concerniente a su carrera como músico sino en lo que respecta al respaldo económico que ofrece y la posibilidad consiguiente de poder tener más tiempo disponible para la dedicación a la música y la/s carrera en la EUM, en la medida que, por ejemplo, contribuye a que el estudiante no tenga necesidad de tener un trabajo para sustentarse. La importancia entonces, respecto a esto último, del *capital económico* en la absorción y acumulación en menos tiempo de *capital cultural* vinculado a la música.

A su vez, los estudios de música anteriores o paralelos a la/s carrera que cursan, y que también representan *capital cultural incorporado (e institucionalizado)* eventualmente por la persona, aparecen como otro elemento influyente en el sentido de que, por ejemplo, ya tienen asimilados ciertos conocimientos musicales que vuelven a ver en la carrera, o tienen una base tal que les permite entender más fácilmente contenidos que se imparten. Ejemplos de esto último lo

representan el CIM, tal como es mencionado entre estudiantes que lo han cursado (sea de manera completa o incompleta), o los estudios particulares que en ocasiones se hacen para rendir la prueba de admisión a dicho CIM o al ciclo universitario de grado, lo cual a su vez, marca una característica importante de la profesión musical en el Uruguay, que refiere a la falta de oferta de estudios formales de música en el nivel secundario de la enseñanza (más allá de la existencia de materias puntuales y del bachillerato artístico) que hace necesaria entonces la existencia del CIM en la EUM en tanto curso que permita, principalmente, familiarizar al estudiantes con contenidos impartidos en las licenciaturas, o que hace necesario también que algunos tengan que recurrir a clases particulares para entrar a la escuela, como ya fue mencionado.

8.2.6 Trabajo en la música

En los párrafos siguientes del capítulo de análisis que viene desarrollándose, se hará tratamiento del tema del trabajo en la música, haciendo referencia, en primera instancia, a diversos caracteres que, según la palabra de los entrevistados, configuran al mercado de trabajo, para después pasar a los aspectos que tocan a la inserción y el desempeño laboral, haciendo importante énfasis en la vinculación entre estos dos últimos y la escuela.

Como se ha hecho referencia con anterioridad, el mercado de trabajo de la música en Uruguay parece presentar determinadas características que, según lo dicho por varios entrevistados, han sido influyentes en el proceso de elección definitiva de la música como carrera, en la configuración de las expectativas laborales previas al comienzo de la carrera de grado en la EUM, así como también en la configuración de las expectativas laborales futuras en la música, y en la manera en que ellos se ven en el futuro dentro de la música, más allá de sus expectativas al respecto. En este sentido, se hace referencia, por ejemplo, a que no existen muchas posibilidades de acceder a trabajos remunerados en la/s especialidad musical en la cual están insertos, algo que es más o menos acentuado en función de la especialidad que se trate; a la gran inestabilidad laboral que impera dentro del mercado, o en otras palabras, a la existencia de escasos trabajo estables (como ser en orquestas nacionales, como docentes en diversas instituciones educativas, etc) y la predominancia de trabajos ocasionales, temporales (como ser conciertos puntuales, clases particulares, etc) que no permiten percibir ingresos regulares, algo que también es más o menos acentuado según la especialidad musical a la cual se dedique la persona (por ejemplo, aquellos que se dedican a la guitarra no tienen prácticamente oportunidad de ingresar a una orquesta nacional en función de que el instrumento no es de uso regular dentro de la misma); y a la importante presencia del multiempleo, algo que parece estar

vinculado a la inestabilidad y la insuficiente remuneración de ciertos trabajos en la música. A partir de los relatos, puede interpretarse que las características mencionadas parecen tener relación, entre otros posibles factores, con el hecho de que a nivel local no existe un mercado musical, principalmente de música académica, suficientemente grande y el cual permita generar, entre otras cosas, conciertos de manera continúa; y con el hecho de que no hay una valorización social importante de la actividad musical y a la cual, por ejemplo, se la conciba mayormente como un trabajo remunerado, formalizado, etc; entre otros posibles factores. Al respecto, valen dos fragmentos de entrevista:

...para sustentarse es bravo en Uruguay porque el mercado es muy chico, y no hay muchas oportunidades para poder conseguir trabajo, estable, uno puede trabajar pero quizás no consigue estabilidad y eso no está muy bueno (...) es difícil, y además muy ingrato, uno le dedica mucho tiempo, estudio, y ta. Y también está la parte de que la sociedad no lo ve como algo que uno se pueda dedicar en serio, ser profesional en eso, es como... (Entrevista 28)

Yo considero que tengo bastantes trabajos pero mis trabajos no son considerados por otras personas como trabajos, entonces hasta que esa perspectiva de la música no cambie en realidad estas como siempre pisando en la cuerda floja... (Entrevista 30)

En otro orden, si hablamos de la vinculación entre la educación de la escuela y las posibilidades de inserción laboral en la música, y concretamente de la relación entre educación reglada de aquella y las mencionadas posibilidades, el punto principal que emerge de los discursos es el que tiene que ver con el valor que tiene, en el mercado de trabajo en cuestión, el *capital cultural institucionalizado* de cursar o portar un título de alguna carrera impartida en la EUM. En esta línea, se ve dicha relación como una relación muy poco institucionalizada, en el sentido de que los trabajos específicos vinculados a la especialidad musical que los estudiantes hacen como carrera, en general, le asignan no tanta importancia al hecho de que se esté cursando o se sea licenciado en determinada rama musical, como sí al hecho de la experiencia laboral que tenga en el campo, las referencias que se tenga del músico, cómo la persona se desenvuelva en sí como músico, etc. Como ejemplificación, en un concurso para entrar a una orquesta oficial no importa tanto si se es licenciado en contrabajo, como sí el cómo la persona toque el instrumento al momento de la prueba, de manera que una persona que no tiene un título universitario y es mejor instrumentista que otro concursante universitario, en general tiene más probabilidad de quedar seleccionado. El hecho de que, a la hora de insertarse

laboralmente, tenga más peso, por ejemplo, el cómo se es como músico en comparación al portar un título o estar estudiando a nivel universitario (y no universitario incluso), se lo ve como un fenómeno inherente al arte de la música en tanto arte, donde el cursar una carrera y el título pasa a tener un carácter más bien simbólico y que no se traduce en que la persona necesariamente sea artista en sí, o buen artista o mejor artista musical que otro no titulado, de manera que alguien puede ser músico, desempeñarse como tal, ser buen músico o ser mejor músico que otro que es titulado, sin necesariamente ser egresado o estudiante de alguna carrera universitaria (o no universitaria) de música. En palabras de un entrevistado:

...no es necesario el título eventualmente, y ahí interviene algo que creo no es un problema de la escuela, que creo no es un problema de nadie, creo que es inherente a la condición de la profesión que tiene que ver con el arte, un título no te hace artista, no necesariamente precisas un título para ser artista, puedes ser un tipo muy talentoso y no tener un título de nada, en todos los ámbitos, sea en música popular, música académica, y está bien que sea así porque no se puede juzgar de la misma manera el arte como se juzga en la economía por ejemplo (...) por supuesto que formarte te va hacer mejor, te diría que en el noventa y ocho por ciento de los casos, pero no necesariamente tenes que formarte para ser bueno (Entrevista 13)

Igualmente, se resalta la importancia que sí tiene el cursar o ser egresado de la escuela a la hora de concursar para otro tipo de trabajos diferentes a la especialidad en la cual están insertos, como por ejemplo, para cargos de docentes en la EUM u otras instituciones de música en tanto lugares que sí le dan mayor valor al *capital cultural institucionalizado* en cuestión.

Por otro lado, la debilidad menciona de la vinculación entre la educación reglada de la escuela y las posibilidades de inserción laboral, se la ve como algo también asociado a las características del mercado laboral local de la música (principalmente en lo que concierne a las áreas laborales vinculadas a las diversas especializaciones impartidas en la EUM) en tanto mercado generalmente reducido, fundamentalmente en lo que refiere a posibilidades ofrecidas de trabajos remunerados, algo que está relacionado (como se ha dicho con anterioridad) al nivel de consumo musical del público, principalmente en lo que respecta a la música académica, a la valorización social local que se le da al arte de la música en tanto trabajo, etc.

Ahora bien, en ciertos casos también se instala la consideración de que la escuela podría incorporar y/o modificar aspectos educativos tales que permitan al estudiante tener mayores posibilidades de insertarse laboralmente, como ser: una mayor instrucción en “gestión cultural” tal que permita al músico moverse de mejor forma a la hora de generar oportunidades de

039904

trabajo, ofreciéndole herramientas útiles, por ejemplo, para el armado de proyectos musicales personales a ser presentados a empresas, instituciones, etc; una mayor formación en otros estilos musicales que escapen al académico y que tienen más cabida dentro de los espacios laborales (tanto pagos como no pagos) en la música, en función, por ejemplo, de que atraen, en general, mayor público que lo que atrae la música académica (principalmente la música académica de cámara o de conjuntos reducidos); una mayor apertura de la escuela hacia afuera mediante el fomento y la organización de presentaciones de los alumnos (como ser conciertos), tales que permitan mostrarlos y de esa manera, hacerlos “valer” (como se ha mencionado en otro apartado de este capítulo), etc.

Por último, y por fuera de lo que es la educación reglada, también es destacable la importancia de la escuela en tanto espacio de establecimiento de vinculaciones con otros músicos, tanto estudiantes como docentes, que en muchas ocasiones son una vía de acceso a diversas oportunidades de trabajo.

Contextualizado el tema del trabajo en la música en cuanto a la mención de diversos rasgos que parece presentar el mercado de trabajo, y por otro lado, en cuanto a la vinculación existente entre la escuela y las posibilidades de inserción laboral, puede decirse, en base a los discursos expuestos por los entrevistados, que dichas posibilidades de inserción laboral o de conseguir trabajo en la música, principalmente en lo que concierne a trabajos específicos de la especialidad en la cual están insertos los estudiantes, más que con lo que se es como músico, el talento y lo bueno que se sea como instrumentista, director, compositor o musicólogo, los entrevistados lo tienden a ver como algo relacionado fundamentalmente con la actitud de moverse e insertarse en el ambiente local de la música a través de la construcción de redes y la vinculación con otros músicos (y no músicos también), a través de la generación propia de oportunidades de trabajo tales que permitan mejorar el Curriculum en cuanto a experiencia laboral en el rubro y mostrar al profesional ante diversas personas vinculadas, o no, a la música, entre otras vías. En un ámbito donde el *capital cultural institucionalizado* tiene poco valor, y en función también de que se caracteriza por ser un ámbito chico, donde cabe la posibilidad de llegar a conocer a la mayoría de los que están insertos en el área, la vinculación, principalmente con otros músicos, se vuelve un mecanismo muy importante para insertarse laboralmente, sea por el hecho de que de uno a otro surjan propuestas de participar de diversas actividades laborales (conciertos, actividades de enseñanza, etc), sea por el hecho de que pueda tenerse información de ofertas laborales que hay en el medio, se pueda tener un conocimiento más cabal de cómo funciona el mercado de trabajo, etc. En esta línea, y como ya se ha

remarcado, la escuela representa un espacio trascendente en tanto espacio donde poder establecer vinculaciones con otros músicos, tanto docentes como estudiantes. Los siguientes discursos son representativos de la idea esbozada:

...yo creo que también una cosa importante es estar presente en el ambiente, de tocar, de que la gente te escuche, de estar en contacto, de pertenecer a proyectos, de conocer gente y tocar en tal lado y que te vea tal persona, o sea, tener actividad musical y estar en actividad haciendo cosas (...) digo, no estar encerrado en tu casa estudiando, que está bueno, pero no solo eso, tener cierta vida musical... (Entrevista 28)

Los contactos son importantísimos, tu nombre está en la agenda de una persona, está en el celular de una persona, te va a llamar, o te preguntan "che vos ¿conoces a alguien? paso esto". Si tu nombre circula por ahí obvio tenés pila de trabajo, te llaman porque estás ahí (...) Es todo medio así, muchas gente habla de los contactos, pero también es porque vos tenés que tener la convicción, y bueno, yo más de una oportunidad digo yo quiero conocer a este tipo, vas y le tocas timbre, y vas y lo conoces (Entrevista 9)

Por otro lado, en función también de lo chico que es el ámbito y el mercado, el realizar una buena labor y el dejar una buena imagen en cada una de las oportunidades laborales que se tenga, no solo en cuanto a ser un buen músico como tal, sino también (y más importante) en cuanto a ser responsable, honesto, etc, constituye otro de los factores fundamentales en la inserción laboral.

Finalmente, en el aspecto en cuestión, el viajar aparece también como factor influyente, no solo en lo que refiere a la jerarquización que le puedan dar al músico estudios extranjeros en su presentación ante ofertas laborales (aunque, como se ha destacado, este tipo de *capital cultural* no es lo más importante a la hora de insertarse laboralmente en el campo de la música), sino también, y nuevamente, en cuanto a lo que pueda aportar la vinculación con otros músicos de otros países y la información, por ejemplo, que puedan dar de cómo se mueven ellos en su ámbito, además de ser un posible puente hacia diversas oportunidades laborales, etc.

En otro orden, pasando al eje de análisis referente a la vinculación entre la educación de la escuela y el desempeño laboral, o lo que es lo mismo, lo que puede aportar al universitario de la música a la hora de éste realizar un trabajo vinculado a la especialización musical en la cual está inserto, se resaltan tanto puntos positivos como negativos. En primer lugar, emerge la

mirada según la cual se considera que aspectos como el caudal de conocimiento teórico musical impartido (en tanto conocimiento vasto y diversificado de la música), a su vez que el enfoque general según el cual pretende que los estudiantes tengan una relación crítica para con la música, constituyen elementos de importancia a la hora de un músico desempeñarse como intérprete, director, compositor o musicólogo, por cuanto contribuyen a que éstos últimos tengan seguridad y solidez al momento de desempeñarse como tales. En palabras de dos entrevistados:

...después si tenes un plus de una cultura musical general, si tenes el plus de haber tocado otros repertorios, hay cosas que te salen más fácil o hay problemas que no te duran más de un minuto porque los resolvés en seguida, dudas de repente, o fulano está tocando una nota mal y no se enteró porque no sabe que la nota está mal y vos sabes porque escuchaste la obra...
(Entrevista 11)

...te sentís más seguro, si vos sabes de teoría y sabes de música en general, te vas a sentir más seguro cuando estés tocando, y cuando te desempeñes como músico en general (...) porque vos vas a saber que sabes (...) vos estás más tranquilo si sabes lo que es... no te importa... importa que te sientas bien con el conocimiento que tenes... (Entrevista 7)

A pesar de la buena valoración que hay de la carga teórica al respecto, también se hace énfasis (y como ya se hecho referencia) en el encarecimiento de la educación musical práctica. Por un lado, la apreciación, principalmente de estudiantes de interpretación, de que la carga teórica que tienen es excesiva y que hace que no puedan prestarle la dedicación necesaria que tienen que darle al instrumento, lo cual influye en su desempeño al momento de interpretar y trabajar como tales. Por otro lado, más allá de la existencia de ciertas materias vinculadas a la práctica musical y que aportan herramientas muy importantes al músico a la hora de desempeñarse como tal, se presenta consideración de la necesaria existencia de mayores instancias en ese sentido, dado que hay aspectos educativos que, por ejemplo, no son posibles de adquirir con la teoría como sí con la práctica, sea a partir de tocar con otros músicos, sea a partir de la realización de conciertos en vivo, etc. En relación a esto último, es de referencia clara el hecho de que en la escuela no existe una orquesta sinfónica con la cual los estudiantes de dirección orquestal puedan llevar a cabo prácticas de ese tipo y puedan medirse en el contexto de una situación real.

Además, como ha sido ya también mencionado, ciertos entrevistados ven como necesario la inclusión en mayor medida de otros estilos musicales diferentes al “académico” tales que permitan al estudiante manejar otros aspectos musicales que se adquieren solo o de una manera diferente mediante la formación en dichos estilos.

Por otro lado, más allá de no existir en la escuela carreras o cursos de docencia musical, y en ese sentido, enseñanza pedagógica, didáctica, etc, en ciertos discursos se destaca el valor que tienen determinados aspectos de la enseñanza brindada en la institución en lo que refiere a dicha práctica docente, que dentro del contexto laboral local de la música, se plantea, principalmente, como opción alternativa de trabajo. Así como el caudal y el tipo de conocimiento teórico que se imparte contribuyen al músico a la hora de desempeñarse como intérprete, compositor, etc, también son de suma importancia para el desempeño del mismo en tanto docente de música, otorgándoles, nuevamente, seguridad y solidez al momento de trabajar como tales, en la medida que, en general, abarcan de manera importante todo aquel conocimiento teórico que es necesario portar para llevar a cabo dicha práctica laboral. Por otro lado, la figura del docente de la escuela también adquiere un valor contribuyente en el aspecto en cuestión, por cuanto alguno de ellos son tomados como referencia o modelo pedagógico a tener, o no (en el sentido de qué no hacer) en cuenta, a la hora de dar clases, constituyéndose en este sentido, en un mecanismo educativo *informal o no sistematizado*. Al respecto, son representativas las palabras del siguiente entrevistado:

Yo siento que soy mucho mejor docente por ejemplo desde que entré a la escuela, el cuerpo de conocimiento y el estudio que me obligó la escuela me ha aportado mucho, me ha abierto mucho la cabeza, ver a otros profesores trabajar, profesores muy capos, me ha inspirado mucho y realmente siento que hoy soy mejor docente de piano... (Entrevista 13)

Siguiendo con el valor que tiene el docente, también se lo presenta como significativo en el sentido de que en varias oportunidades, y no necesariamente dentro del aula y bajo el programa curricular de la carrera, intercambian abiertamente con el estudiante sobre aspectos tales que aportan a la educación del mismo, brindándoles elementos de importancia respecto al quehacer laboral, sea en los momentos en que se interpreta en vivo, se compone, se dirige, se investiga, etc. Misma función cumplen en muchas ocasiones también otros estudiantes de la escuela, con los cuáles se intercambia miradas, ideas, conocimiento, respecto a contenidos del curso como en lo que refiere a aspectos que escapan a aquel último. Además, dichos estudiantes muchas

veces se transforman en una referencia comparativa con la cuál auto medirse, ver en qué situación se está en tanto músico, mejorar y superarse.

Finalmente, y muy importante, aflora en buena medida la mirada según la cual se considera que la utilidad que pueden tener los elementos educativos ya referidos de la escuela (principalmente los que conciernen al conocimiento teórico) en los momentos en los cuales se realiza un trabajo en la música, está muy relacionado, en general, con lo que el propio músico ponga de sí, en el sentido de que establezca un proceso mediante el cual evalúe en qué pueden ser útiles, cómo se pueden adaptar en función de que lo que se pretende llevar a cabo, en qué pueden ser referencias para saber qué hacer y/o que no hacer, etc. Al respecto, es ilustrativo el siguiente discurso:

...siempre tenes herramientas y puntas de donde agarrarte, el tema es que vos de esa puntita que tenes empieces a tirar y empieces a tener cada vez más una madeja más grande de todo eso y decir "con esta madeja puedo trabajar en los talleres, con esta otra puedo ir a una orquesta", etc (...) Pero bueno, está también en uno como estudiante poder ver eso y tratar de valorar eso y darse cuenta de que el mundo es cambiante y lo que hoy te sirve dentro de veinte años capaz que no te sirven más y la capacidad de adaptación hoy por hoy es lo que te hace salvarte, siempre (Entrevista 30)

Por otro lado, además del peso que tiene la escuela en lo referente al desempeño laboral en la música, emergen otra serie de factores influyentes en dicho desempeño.

En primera instancia, aparece como muy significativo el sumar experiencia laboral en el rubro, tanto remunerada como no remunerada, en la medida que le aporta al especialista musical elementos que de otra manera no puede adquirir. En otras palabras, dicha experiencia laboral representa también un ámbito de educación para el especialista musical en tanto ámbito educativo *no sistematizado o informal*, en donde se aprende y se adquieren ciertos elementos a partir del ejercicio en sí del trabajo. A modo de ejemplo, para los intérpretes los conciertos en vivo representan una instancia trascendente mediante la cual poder adquirir, entre otras cosas, seguridad y confianza en el escenario, que en muchos casos solo se logra incorporar de esa manera, con ese tipo de experiencia educativa.

Nuevamente, la vinculación principalmente con otros músicos (y más allá de la escuela) se configura como otro factor relevante, en tanto espacio donde se establecen intercambios de conocimiento, perspectivas, información, etc, a su vez que los "otros" con los cuales se tiene contacto, en varias ocasiones, se transforman en referencia con la cual compararse y

desarrollarse, sea en la interpretación, composición, dirección, investigación, etc. En esta lógica de vinculación, se le da una especial trascendencia al contacto e intercambio con otras personas del extranjero (principalmente músicos), en tanto contribuye fuertemente a la apertura de visiones, conocimientos, etc, que a nivel local pueden no llegar a encontrarse en la medida que se trata de un contexto diferente.

Por otro lado, y como uno de los eslabones más importantes, emerge el hecho de la necesidad de seguir en el proceso de estudio de la música, acumulando, diversificando conocimiento, en la medida que el saber musical, sea cual fuere la especialidad, no es un saber acabado, a su vez que también se vuelve trascendental el hecho de ser persistente, a nivel cotidiano y doméstico, con la práctica musical sea con el instrumento, la dirección, la composición, etc, más allá de la realización de actividades laborales en el rubro. En esta línea, los estudios en el extranjero son tomados como una manera importante de poder profundizar en el conocimiento musical e incorporar, por ejemplo, otros géneros y estilos musicales, otros saberes que no son impartidos a nivel local, etc, elementos tales que enriquecen al músico y lo ayudan a mejorar en su desempeño laboral.

8.2.7 Configuración subjetiva de la “la profesión de la música”

Para finalizar el presente capítulo de la investigación en cuestión, se hará presentación del análisis correspondiente de la dimensión referida a la manera en que los entrevistados configuran subjetivamente a la “profesión musical”, desde el punto de vista de lo que ellos creen que es “el profesional de la música”, de lo que creen que debe ser y finalmente, de lo que creen que es la profesión de la música en comparación a otras profesiones.

En relación al aspecto de cómo ven los entrevistados al profesional de la música desde el punto de vista de lo que es actualmente, se subraya, de manera principal, su condición como tal en el marco de ciertas condiciones laborales que parecen imperar en el mundo de la música a nivel nacional. En este sentido, e independientemente de la especialidad musical a la cual esté abocado, se ve a dicho profesional como alguien que en general tiene que estar inserto en más de un trabajo, algo que lo relacionan, por ejemplo, con el hecho de que la mayoría de las oportunidades laborales tienen un carácter inestable, a la vez que parecen no existir muchos trabajos de tipo remunerado en el campo de la especialidad musical donde se mueven, etc. En este contexto, el profesional de la música tiene que atenerse, en varias ocasiones, a llevar a cabo trabajos que no se vinculan concretamente con la especialidad musical en la cual está inserto (como ser la docencia), sumado al hecho de que muchas veces se ve limitada la posibilidad de que pueda llevar a cabo actividades tales que contribuyen, según la

consideración del músico, a su desarrollo en tanto profesional, como por ejemplo en lo que respecta al estudio musical continuo, la realización de otras actividades musicales laborales de su interés (sean o no remuneradas), etc. El siguiente discurso es ejemplo de la visión referida:

...el mercado de trabajo remunerado es muy escaso, entonces ya te digo, lo que te queda es entrar a tocar a una orquesta (...) y después la mayoría proyectos individuales (...) Después ta, puedes tener suerte y pegar en una banda, yo que sé, que venda discos, pero son dos, entonces es como... Está muy desdibujado el mercado de trabajo, entonces la mayoría de los músicos enseñan muchas veces por un tema económico. Y... muchas veces no tienen la posibilidad de desarrollarse realmente, porque se tienen que entretener con otras cosas en el camino (...) de repente dando clases o tocando en cuatro o cinco lados, entonces el tiempo se te va en eso (Entrevista 20)

Por otro lado, resulta interesante también rescatar diferentes visiones que se tienen en relación a la vinculación entre el desarrollo del músico profesional y su inserción en trabajos dependientes o independientes, y remunerados o no remunerados. Algunos entrevistados remarcan el hecho de que la inserción en trabajos dependientes en la música, tales como orquestas oficiales o la docencia en instituciones educativas, posibilitan no solo el acceso a una remuneración corriente, seguridad social, etc, sino que también contribuye a evitar mayormente tener que contar con otros trabajos para subsistir económicamente a la vez que posibilita en mayor medida la realización de otras actividades musicales de interés para el profesional en cuestión tanto por la satisfacción que le produce como por la contribución que hace en relación a su desarrollo como profesional de la música. En contraposición, y tomando las conceptualizaciones rescatadas por Guillen (1990), hay quienes ven dichos espacios laborales como lugares que si bien ofrecen una remuneración corriente, cobertura social, etc, en ocasiones favorecen, por ejemplo, a que el profesional de la música no realice un buen producto final de trabajo o pierda también ciertos valores u objetivos profesionales que se consideran como tales por parte de ciertos entrevistados, a partir (entre otros factores posibles) del desinterés generado en relación al trabajo, a lo que realiza cotidianamente. Contiguamente, el trabajo independiente o por cuenta propia (y concretamente aquellos en los que el profesional de la música quiere desempeñarse) adquiere una valorización relevante en tanto trabajos en los cuales se presenta, en mayor medida, la posibilidad de realizar productos basados en el interés personal a la vez que encontrar vías mediante las cuales desarrollarse, mejorar, crecer, etc, cada vez más en la profesión.

Con respecto a la mirada de los entrevistados en relación a la cuestión del cómo creen que deben ser los profesionales de la música en el ejercicio de su profesión, se hace un énfasis importante en el tema (ya mencionado con anterioridad) de la dedicación (en varios casos pensado desde la idea de disciplina) que tienen que tener en lo que toca al estudio permanente de la música, y especialmente, en relación a todo aquello que tiene vinculación con la especialidad musical en la cual se está inserto. Dicho aspecto, es subjetivado como elemento fundamental para que un profesional de la música pueda llegar a ser un buen profesional como tal, sea intérprete, compositor, director o musicólogo, en tanto contribuye en gran medida a mantener e incluso mejorar el nivel que tiene, tanto en lo que concierne la práctica como en lo que concierne al saber teórico de la música, algo que se vuelve particularmente necesario en el caso de los intérpretes dada la exigencia que impone el instrumento. En otras palabras, el persistir en el proceso de estudio, sea a través de la dedicación diaria (por ejemplo, respecto a la práctica instrumental) sea mediante la realización de cursos, etc, permite mantener y avanzar en el nivel práctico musical que se tiene, profundizar en el conocimiento, actualizar en el saber, entre otras cosas. Representado en palabras de un estudiante:

...seguir estudiando es muy importante (...) hay una etapa de que tenes que estudiar mucho, tenes que arrasar con todo lo que puedas (...) y hay una etapa que justamente es esta, la de la universidad, de estudiar más, no quedarse con que en el año hagas seis obras por año, seguir buscando otras, revisar esas mismas (...) seguir para tener un conocimiento un poco menos vago sino son islas (Entrevista 18)

Dicha conducta de persistencia en el estudio (principalmente en lo que refiere al estudio diario) forma parte de lo que se entiende como responsabilidad en la profesión, que a su vez, es interpretada también desde otros ángulos tales como: la actitud de presentar un buen producto final, sea a nivel de interpretación de una obra musical, sea a nivel compositivo, etc, respetando al otro con el cual se interactúa y se le presenta el producto correspondiente; tener conocimiento y conciencia sobre lo que se trabaja (a modo de ejemplo, en relación a una obra a interpretar); tener capacidad de autocrítica en relación al trabajo que se realiza, a la manera de ejercer la actividad; etc; tener cuidado con respecto a la salud personal siendo que el aspecto físico y mental tiene un peso importante en el ejercicio de la actividad; y tener satisfacción y pasión por lo que se hace, más allá de ciertas vicisitudes que pueden presentarse, por ejemplo, en lo económico, tal como señala el siguiente entrevistado:

...más allá de la retribución que se ve acá en el bolsillo, vos tenes que tener sobre todo la satisfacción de hacer lo que estás haciendo, tengo el privilegio de ser músico como medio de vida (...) y que se traduzca en tu encare hacia al laburo, hacerlo más respetuoso y comprometido con la labor, después el resto es otra cosa... (Entrevista 19)

Intrínsecamente relacionado al estudio continuo relacionado a la música, se rescata el aspecto de la eclecticidad, es decir, que el profesional tenga una actitud de apertura en relación a diversos aspectos relacionados a la música, como ser los conocimientos teóricos, géneros y estilos de música, maneras de interpretar, componer, dirigir o investigar, etc; así como también en relación a aspectos vinculados, a modo de ejemplo, con otras esferas del arte, como ser la literatura, la danza, el teatro, etc. Dicha apertura, es vista como un factor de relevancia, por ejemplo, en lo que respecta a la capacidad creativa y de innovación, haciendo que el profesional no se estanque en el ejercicio de su actividad.

Junto con los aspectos referidos, también adquieren relevancia otros elementos como: el desarrollo de actividades remuneradas o no remuneradas paralelas a la actividad laboral principal del profesional tales que potencien la creatividad, el desarrollo a nivel práctico, satisfagan los intereses artísticos personales, entre otras cosas; y el tener capacidad de moverse y auto gestionarse en el ambiente de la música a partir, por ejemplo, de la construcción de redes que permitan el acceso a diversas oportunidades de trabajo.

Para finalizar, en la visión que tienen los entrevistados de lo que es la profesión musical en comparación a otras profesiones, nuevamente, emerge con fuerza el contexto laboral nacional en el cual parece estar inserto dicho profesional de la música. En este sentido, no se hace una asociación directa entre los aspectos laborales de la informalidad, la inestabilidad, la necesidad de tener más de un trabajo, etc, y otras profesiones diferentes a la musical, en tanto aspectos inherentes a estas, como sí se hace, y de manera relevante, en relación a la propia profesión de la música y las diversas especialidades que la abarcan.

Además del aspecto mencionado, adquiere también importancia el tema de la legitimidad que tiene el título universitario de música (y no universitario incluso), sobre la base del poco peso que los entrevistados ven que tiene dicho *capital cultural institucionalizado* en la inserción laboral, en comparación a lo dado en otras profesiones (principalmente aquellas llamadas “tradicionales”), en las cuales el título (de acuerdo a lo que piensan) adquiere un carácter prácticamente de garantía para poder conseguir trabajos relacionados a la profesión.

Por otro lado, se hace una importante puntualización en el carácter de la dedicación que, según dicen ellos, se requiere para ser músico profesional, en el sentido de la necesidad, más que en

otras profesiones, del estudio continuo de la música, sea a nivel doméstico (o “en casa”), sea mediante cursos que, por ejemplo, profundicen y actualicen el conocimiento, etc, algo que, según se aprecia, muchas veces no es visto y/o valorado por la generalidad de la sociedad.

Finalmente, como otra característica destacada de la profesión musical, aflora también en el discurso la naturaleza “vocacional” en relación a la misma, desde el punto de vista del amor y la pasión que se tiene por la música, del disfrute y la satisfacción personal que da al profesional más allá de las características que parece presentar el ámbito de trabajo de la música y que son remarcadas, por parte de los entrevistados, como aspectos fundamentalmente negativos en el ejercicio de la profesión. El siguiente discurso es ilustrativo de la idea mencionada:

Creo que el amor que uno siente por lo que hace, la retribución que uno obtiene cuando uno hace algo que lo está haciendo bien y que le está llenando el cuerpo por dentro, es algo que te hace aceptar todas las otras condicionantes del plano físico (...) y de repente en otras profesiones a uno puede gustarle mucho lo que está haciendo (...) pero esa pasión, ese amor, esa fuerza irrefrenable de ir y hacer eso que te gusta... (...) y es eso que te hace ir contra todo lo demás, y te permite bancarte todo, y ese amor yo no lo veo en otros lados (...) Yo creo que si pongo en la balanza todo lo anterior, lo lastimoso, la penuria, y por otro, pongo el amor por lo que estoy haciendo, la balanza se inclina hacia éste último... perfecto, no preciso más nada (Entrevista 24)

IX. Conclusiones

A modo de conclusión, puede decirse que los resultados surgidos a partir de la investigación realizada, en definitiva, logran dar cuenta de todos aquellos puntos de interés referidos en los objetivos establecidos en el estudio, respondiendo ampliamente la problemática planteada.

En primera instancia, en lo concerniente al primer objetivo general formulado, los datos procesados a partir del Censo de estudiantes de la EUM dieron cuenta, en primer término, de la existencia de una importante inserción laboral de los alumnos de dicho centro en tanto la mayoría de ellos cuenta con un trabajo relacionado en algún grado con la carrera cursante. Por otro lado, el análisis de segmentación llevado a cabo arrojó que solo tres de las variables independientes o predictoras incluidas en el modelo presentaron efectivamente asociación con el hecho de si los estudiantes trabajan o no al momento del relevamiento, y en caso de los que trabajan, el grado de relación de su principal ocupación con la carrera cursante en la EUM, siendo la variable referida a la edad de los estudiantes la variable que más tiene influencia sobre aquella última, habiendo un grado de asociación muy bajo a casi nulo en el caso de las variables correspondientes al sexo y el tipo de centro donde los estudiantes cursaron cuarto y quinto año de secundaria.

En segunda instancia, respecto al segundo objetivo general planteado y si tenemos en cuenta el aspecto educativo de la escuela, en términos generales puede interpretarse que el centro representa un ámbito de *educación* más que de *formación* en tanto se apunta no solo a la preparación de los alumnos para el mundo del trabajo vinculado a la música sino también a una formación integral. Por otro lado, en línea con el modelo impulsado por la *corriente crítica alternativa de la educación*, puede verse a la escuela en tanto centro que, desde la reglamentación formalizada y diversos canales educativos *no sistematizados o informales*, pone foco en que los alumnos se transformen, especialmente, en sujetos con capacidad de reflexión y análisis crítico respecto a la música, sumado a que tengan capacidad de innovación y creación, siendo en este proceso eslabón importante el cuerpo general de profesores por cuanto, fundamentalmente desde el entablamiento de una vinculación abierta dentro y fuera del aula, brinda al alumno diversas oportunidades de participación activa, lo cual habla en definitiva de una horizontalidad general en la interacción en contraposición a lo planteado en la hipótesis número cuatro en la cual se hacía alusión a una verticalidad en aquella. Además, es en este contexto vincutivo cuando aparece la posibilidad de hablar, en algunos casos, de

“maestro-alumno”, en tanto vínculo muy estrecho, de profunda cercanía y confianza que reencarna la idea de viejo oficio.

En lo que concierne al trabajo en la música, y particularmente a la vinculación entre la inserción laboral y la educación formalizada de la EUM, parece existir una debilidad importante en la misma si se tiene en cuenta el escaso valor que, según los discursos, adquiere el cursar o tener un título de una carrera de música en el mercado laboral, en donde se valora mayormente lo que se es en tanto músico por sobre el *capital institucionalizado* que se tenga (lo cual también difiere con lo que fue planteado en la hipótesis número uno en lo concerniente a dicho tipo de *capital*), siendo más importante aún la capacidad y actitud del músico de moverse e insertarse en el ambiente de la música mediante vías como la generación de “contactos” (siendo la escuela, a partir de la vinculación con otros estudiantes y docentes, un espacio relevante al respecto). En este contexto, los entrevistados consideran que la escuela podría realizar modificaciones o incorporar otros elementos en la educación impartida que contribuyan a una mejor inserción laboral, como ser una mayor formación en gestión cultural tal que brinde al alumno diversos elementos útiles para su movilización en el ambiente, un mayor fomento a la realización de presentaciones en público tal que muestren al estudiante tanto a la interna de la escuela como afuera de ella, una mayor formación en otros estilos musicales “no académicos”, como ser la “música popular”, etc. Al respecto de este último ejemplo, vale remarcar su coincidencia con lo planteado en las hipótesis número tres y cuatro en donde se hacía referencia, entre otras cosas, al insuficiente abarcamiento (según lo deseado por los estudiantes) de ciertos “tipos” de música.

Es de destacar también que dichos fenómenos se enmarcan en un contexto donde el mercado de trabajo local (y especialmente el remunerado) parece ser reducido a nivel general, además de presentar otras características como ser, una gran inestabilidad laboral, insuficiencia salarial en ciertos trabajos, etc, todo lo cual contribuye a que en muchas ocasiones se tenga la necesidad de tener más de un trabajo (el llamado multiempleo).

En otro orden, en lo que concierne al desempeño laboral en la música, puede decirse que la escuela adquiere un peso relevante al respecto a partir de la importancia del caudal de conocimiento teórico impartido, de la postura crítica que se promueve para con la música, de la figura referencial del docente, y el ya mencionado intercambio entablado con estos últimos y con otros estudiantes, en la adquisición de seguridad y solidez al momento de desempeñarse laboralmente, no solo en sus especialidades correspondientes, sino además en otros tipos de trabajos tales como la docencia (que en el área de la música es una importante fuente de

trabajo). A pesar de esto, también emerge la necesidad de que se establezca una adecuada carga teórica en función de las licenciaturas, y como en el caso de la inserción laboral, que se establezcan mayores instancias de práctica musical que permitan, por ejemplo, adquirir elementos que no son posibles o tan posibles de adquirir dentro de un aula, además de que se le dé más importancia a otros estilos musicales.

Más allá del papel que la escuela juega a través de mecanismos educativos *sistematizados* y *no sistematizados* en el desempeño laboral, existen otros factores de relevancia, tales como la acumulación de experiencia laboral en la música (en tanto ámbito también *no sistematizado de educación* en donde se aprende a partir del ejercicio del trabajo), la continuidad en el estudio (acumulando, diversificando el saber y persistiendo regularmente en la práctica musical), la vinculación, fundamentalmente, con otros músicos (y no solo los pertenecientes a la escuela) con los cuales intercambiar visiones a la vez que pueden llegar a representar un “otro” con el cual medirse, compararse, contribuyendo de esa manera al desarrollo del profesional en tanto tal.

Por otro lado, si tenemos en cuenta otros aspectos relacionados a la carrera profesional de los músicos, como ser, los comienzos con la música, la elección de esta última como carrera o el desempeño académico de los estudiantes en sus respectivas carreras, emerge la importancia de diversos elementos que remiten también a la noción de *capital cultural*.

En lo que refiere a los comienzos de los estudiantes con la música, no solo tiene importancia el entorno de amigos, sino también lo que es el entorno familiar, sea por la presencia de padres músicos, de diferentes *capitales culturales materializados*, etc, que van haciendo de la música una parte fundamental de la vida de aquellos primeros. Además, dichos entornos también parecen jugar un papel importante en la elección de la música como carrera a la cual dedicarse a la vez que en el desempeño académico de los estudiantes en la EUM (esto es, grado de avance curricular en la licenciatura y grado de conocimiento adquirido durante la misma) siendo de destaque, en lo que refiere al entorno familiar por un lado, el respaldo “moral” brindado al estudiante (por ejemplo, en momentos de “fracasos” académicos) además del respaldo económico en tanto *capital* contribuyente, por ejemplo, en que cuenten con mayor disponibilidad de tiempo para el estudio y consiguientemente en la posibilidad de una mayor absorción de *capital cultural interiorizado*, y en lo que refiere a los amigos por otro lado (junto con compañeros de la EUM), el intercambio de miradas, información, etc, y la posibilidad de que representen un “otro” con el cual compararse, medirse, etc.

En definitiva entonces, retomando lo afirmado en parte de la hipótesis uno, puede decirse que efectivamente la familia, y particularmente el núcleo primario de padre y madre, parecen tener un rol muy importante, no solo en la elección de la música como carrera y el grado de avance curricular en la escuela, sino también en los comienzos con la música y en el grado de conocimiento adquirido.

Por su parte, otros factores de relevancia que emergieron respecto al desempeño académico son: la motivación propia del estudiantado de desarrollarse mayormente como personas que apuntan a dedicarse, sea primaria o secundariamente, a la música; la figura del docente y la importancia del tipo de vínculo entablado con los alumnos y la consiguiente motivación generada en estos últimos; y finalmente, la influencia de estudios paralelos a la escuela en tanto *capital cultural incorporado* (y eventualmente *institucionalizado*) que permite, por ejemplo, comprender y adquirir con más facilidad lo impartido.

En lo concerniente a las expectativas en la música, y concretamente a las expectativas educativas previas al comienzo de la carrera en la EUM, sobresale la pretensión de diversificar y acumular conocimiento musical buscando un mayor desarrollo en tanto músicos, y por otro lado, la expectativa de conocer e intercambiar con otros músicos en tanto mecanismo educativo y estratégico laboral. Por otro lado, en lo que concierne a las expectativas educativas a futuro, el extranjero del país se configura como espacio de suma importancia en la carrera de los estudiantes por cuanto representa un ámbito donde poder realizar otras carreras además de tener la posibilidad de conocer otros músicos, miradas, saberes, culturas musicales, etc. Respecto a las expectativas laborales previas al comienzo de la/s licenciatura, en contraposición a parte de lo planteado en la hipótesis número tres, los discursos dieron cuenta de una configuración que remite a la no proyección respecto a su futuro laboral en la rama, o a la no concepción o incertidumbre respecto a las posibilidades efectivas de inserción laboral, configuración influida, en parte, por las características que parece presentar el mercado de trabajo vinculado a la música. Sin embargo, cuando analizamos las expectativas laborales a futuro, en línea con lo afirmado en la hipótesis número dos, la mayoría aspira a trabajar como profesionales de la música especializados en el área en la cual están insertos, pretendiendo que dicha actividad sea su actividad laboral principal o única, configuración influenciada por el peso de las redes de vinculación entabladas tanto dentro como fuera de la escuela.

Respecto a la forma en la cual se ve a la profesión de la música en sí, en la visión concerniente a lo que creen que es el profesional actualmente, se remarca de manera importante su condición

como tal en el marco de un contexto laboral que, como fue mencionado, muchas veces condiciona a tener más de un trabajo o a desempeñarse en áreas en las cuales no están especializados, etc, todo lo cual va en detrimento del desarrollo profesional en donde sí se especializan. Mismo énfasis se pone en relación a la visión respecto a lo que creen que es la profesión en comparación a otras profesiones donde se caracteriza a aquella última en oposición a lo que, según piensan, es la realidad laboral de otras profesiones diferentes. Muy interesante además es el remarque que se le da a la profesión de la música en tanto profesión caracterizada por tener una naturaleza “vocacional” en donde la pasión y la satisfacción que genera la música se imponen por sobre las dificultades que pueden presentarse, por ejemplo, a nivel laboral. Por otro lado, en cuanto a lo que creen que dicho profesional tiene que ser en el ejercicio de su actividad, se hace énfasis en la responsabilidad profesional en cuanto a mantener una continuidad respecto al estudio de la música, presentar un buen producto al público, tener capacidad de autocrítica respecto al trabajo que se realiza en el ejercicio de la profesión, entre otras cosas.

En definitiva, y concluyendo el documento que atañe a la investigación llevada a cabo, cabe decir que más allá de que pudo alcanzarse los objetivos y se pudo dar cuenta de la problemática planteada abarcando diversos aspectos referentes a la subjetividad de actores involucrados en el mundo local de la música con respecto a la profesión de la música y también ciertos aspectos estadísticos, quedará para posibles investigaciones futuras poder dar cuenta de posibles variables de comparación influyentes de manera importante en la configuración de los discursos y la mirada de los entrevistados, rescatar la visión que de la misma temática tienen los egresados de la EUM y compararla con la de los estudiantes, además de abarcar otras dimensiones posibles que puedan referir a la música en tanto profesión.

X. Bibliografía

- 180 [online] (actualizado diciembre 2012) Disponible en: <http://www.180.com.uy/articulo/24379_Ensayos-se-computaran-como-aportes-jubilatorios> [acceso 04/12/2012]
- Aguirre, Rosario y Batthyany, Karina, comp. (2001) *Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur*. Montevideo: Cinterfor.
- *Asociación Uruguaya de Músicos* [online] Disponible en: <<http://www.audem.org.uy/portal/>> [acceso 04/12/2012]
- Base de datos VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado, División de Estadística, Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República (UdelaR), Uruguay.
- Base de datos egresados 2000-2013 de la Escuela Universitaria de Música (EUM, UdelaR), División de Estadística, Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República (UdelaR), Uruguay.
- Base de datos Encuesta Continua de Hogares 2008-2011, Instituto Nacional de Estadísticas (INE), Uruguay.
- Biggs, D., De Ville, B. y Suen E., (1991) “A Method of Choosing Multiway Partitions of Clasification and Decsion Tree” in *Journal of Applied Statictis*, 1998, n° 1, pp. 48-62.
- Bourdieu, Pierre (2000) “Las formas del capital. Capital Económico, capital cultural y capital social” en Bourdieu, Pierre. *Poder, derecho y clases sociales*. Barcelona: Desclée, pp. 131-164.
- Bujez, Alejandro (2008) “La inserción laboral de los estudiantes de música: principales expectativas y salidas profesionales” en *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, junio, pp. 1-12. Disponible en <<http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/87.pdf>> [acceso 03/12/2012]
- Cattani, Antonio David (1996) *Trabalho e Autonomía*. Petrópolis: Vozes. Citado en: Custodio, Lorena (2001) *Egresados de Bellas Artes y su inserción en el medio: autonomía o adaptabilidad al mercado: ¿falsa oposición?* Montevideo: UR. FCS-DS.
- Cea D’Ancona, Ma. Ángeles (1998) *Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas en investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Custodio, Lorena (2001) *Egresados de Bellas Artes y su inserción en el medio: autonomía o adaptabilidad al mercado: ¿falsa oposición?* Montevideo: UR. FCS-DS.
- Escobar, Modesto (1998) “Las aplicaciones del análisis de segmentación: El procedimiento de Chaid” en *EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, n° 1, 1998, pp 13-49.

- *Escuela Universitaria de Música* [online] (actualizado diciembre 2012) Disponible en: <<http://www.eumus.edu.uy/>> [acceso 04/12/2012]
- Estadísticas básicas 2006-2012, División de Estadística, Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República (UdelaR), Uruguay.
- Guillén, Mauro (1990) “Profesionales y Burocracia: Desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas” en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 50, pp. 35-51.
- Hualde, Alfredo (2000) “Sociología de las Profesiones: Asignatura pendiente en América Latina” en Toledo, Enrique de la Garza Coord. *Tratado Latinoamericano de sociología del trabajo*. México: pp. 664-679.
- Llano, Isabel (2004) “Los músicos en Cali: profesión, prácticas y público en el siglo XX” en *Revista Sociedad y Economía*, abril, Nº 6, pp. 132-155. Disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99617648005>> [acceso 03/12/2012].
- Magallón, Mario (1989) *Educación y poder*. México: Anuario de estudios latinoamericanos, Universidad Autónoma de México. Citado en: Piñeyro, Leonor (1996) “Sujeto, Conocimiento, Poder” en *Educación y Derechos Humanos*, marzo, 9 (27), pp. 3-8.
- Magaña Vargas, Héctor (2005) “La pasión por la música” en *Remo: revista mexicana de orientación educativa*, marzo-junio, 3 (5), pp. 18-29. Disponible en <<http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-5.pdf>> [acceso 03/12/ 2012].
- Martínez Berriel, Segrario (2008) “Elites migratorias transnacionales: Los músicos de orquestas clásicas en España” en *Revista Transcultural de Música*, nº 12. Disponible en <<http://www.sibetrans.com/trans/a101/elites-migratorias-transnacionales-los-musicos-de-orquestas-clasicas-en-espana>> [acceso 03/12/2012].
- *Ministerio de Trabajo y seguridad social* [online] Disponible en: <http://www.mtss.gub.uy/index.php?option=com_content&task=view&id=2212> [acceso 04/12/2012].
- Piñeyro, Leonor (1996) “Sujeto, Conocimiento, Poder” en *Educación y Derechos Humanos*, marzo, 9 (27), pp. 3-8.
- Prat, Graciela y Hein, Pablo (2002) “La educación y el trabajo, algunas interrogantes para la sociedad uruguaya en la actualidad” en *El Uruguay desde la Sociología*, vol. 1, pp. 311-325.

- *Propuesta* [online] (actualizado diciembre 2012) Disponible en: <<http://propuesta.com.uy/joomla/index.php/sociedad/sociedad/84-los-artistas-acceden-a-los-consejos-de-salarios.htm>> [acceso 04/12/2012]
- Roche, Hugo y Casacuberta, Carlos (2001) *El mercado laboral y la carrera de los músicos en Uruguay*. Montevideo: UR. FCS-DE: Sociedad Uruguaya de Artistas Intérpretes.
- Rodríguez Suso, Carmen (2000) “La educación musical en los niveles profesionales” en *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, mayo, nº 5, pp. 1-6. Disponible en < <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguez00.pdf>> [acceso 03/12/2012].
- Rodríguez, Josep A. y Guillén, Mauro F. (1992) “Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea” en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 59, pp. 9-18.
- Ruíz Olabuénaga, José (2003) *Metodología de la Investigación cualitativa*. 4ª edición. Bilbao: Universidad de Deusto.
- *Sala de Redacción* [online] Disponible en: <<http://sdr.liccom.edu.uy/2010/11/16/los-profesionales-de-nunca/>> [acceso 04/12/2012]
- *Sala de Redacción* [online] Disponible en: <<http://sdr.liccom.edu.uy/2010/06/13/el-arte-de-sobrevivir/>> [acceso 04/12/2012]
- Stolovich, Luis y Lescano, Graciela y Mourelle, José (1997) “Impactos económicos y ocupacionales de las actividades culturales” en *Documentos de Trabajo-CIEDUR*, nº 89.
- Touriñan López, José Manuel y Longueira Matos, Silvana (2010) “La música como ámbito de educación: la educación por la música y la educación para la música”, en *Teoría de la Educación*, 22 (2), pp. 151-181. Disponible en < http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/8300/8328> [acceso 03/12/2012].
- Tripier, Pierre (1995) *Del Trabajo al empleo. Ensayo de Sociología de la Sociología del Trabajo*. Madrid: MTSS.
- Valles, Miguel (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vilar Torrens, Josep M^a (2008) “Jóvenes músicos, formación académica y mundo laboral” en *Musiker. Cuadernos de Música*, nº 16, pp. 341-350. Disponible en < <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/16/16341350.pdf>> [acceso 03/12/2012].