



**Título: Creencias y autopercepciones de docentes de música en relación a su práctica educativa durante procesos de cambio curricular.
El caso de la Escuela de Educación Artística N°265**

Autor: Andrés Moyano

**Maestría en Psicología y Educación
Facultad de Psicología
Universidad de la República
Montevideo–Uruguay
2022**



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Tesis para optar por el título de Magister en Psicología y Educación

**Título: Creencias y autopercepciones de docentes de música en relación a su práctica educativa durante procesos de cambio curricular.
El caso de la Escuela de Educación Artística N°265**

Autor: Andrés Moyano

Tutora: Magalí Pastorino
Cotutora y Directora Académica: Alicia Rodríguez

Montevideo, Uruguay

2022

Resumen:

El presente trabajo se propuso analizar el modo en que las creencias y autopercepciones de lxs¹ docentes de música, respecto la música y su enseñanza, se relacionan con los procesos de cambio curricular. En este sentido, se optó por una estrategia cualitativa de investigación centrada en el estudio del caso de la Escuela N°265 del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)², en el marco del proceso del cambio curricular que la transformó de Escuela de Música en Escuela de Educación Artística. Para la realización del trabajo de campo se construyó una muestra intencionada y se recurrió a la entrevista semi estructurada, así como a la colecta de documentos oficiales relacionados al mencionado cambio. Para el análisis de la información se optó por el Análisis de Discurso de corte pècheutiano, buscando, en las voces de lxs entrevistadxs y en los diferentes documentos, la presencia de diferentes modelos educativos, entendidos como formaciones discursivas.

Como principales hallazgos se destaca la presencia de dos posiciones a la interna de la Enseñanza de la Música, estructuradas en relación de identificación/contraintentificación con el modelo del Conservatorio Musical, configuradas en un proceso interdiscursivo. Se observa una puja de sentido en la que cada posición intenta establecer su propia interpretación del proceso de cambio, evidenciada en cuatro términos específicos que aparecen de modo recurrente: disfrute, exigencia, nivel y lectoescritura. El trabajo evidencia además las múltiples contradicciones de cada posición y sus puntos en común, trascendiendo la lógica dicotómica. Al mismo tiempo da cuenta de la dificultad de la *voz oficial* para instituir un proyecto común.

Palabras clave: Enseñanza de la música, creencias, autopercepciones, cambio curricular.

¹ Como modo de evitar la generalización en masculino y con el interés de establecer dichas generalizaciones en género neutro, se utilizará la letra "x" en los casos que así corresponda. En este sentido, expresiones en plural que indiquen un conjunto de personas de diferente género, como "los docentes", serán sustituidas por una generalización en género neutro: "lxs docentes". Del mismo modo, los términos en singular que se utilicen como referencia a categorías que históricamente han sido construidas pura y exclusivamente desde la masculinidad, como "el sujeto", presentarán el mismo criterio de sustitución Ej: lx sujetx.

² Durante el proceso de elaboración del presente trabajo, la Ley 19.889 transformó el Consejo de Educación Inicial y Primaria en la actual Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Para evitar confusiones y teniendo en cuenta que el mismo se enmarca en un proceso de cambio curricular llevado adelante antes de que la mencionada ley entrara en vigencia, durante todo el trabajo se hará referencia al CEIP como el subsistema de la ANEP encargado de la Educación Inicial y Primaria. Las referencias a la DGEIP, así como al CEP (nominación anterior al 2008), solo aparecerán en citas a documentos que así estén firmadas.

Abstrac

The present work is proposed to analyze the way in which the beliefs and self-perceptions of music teachers, regarding music and its teaching, are related to the processes of curricular change. In this sense, we opted for a qualitative research strategy focused on the case study of School No. 265 of the Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), within the context of the curricular change process that transformed it from a School of Music into a School of Artistic Education. To carry out the field work, an intentional sample was constructed. We used the semi-structured interview , as well as the collection of official documents related to the aforementioned change. For the analysis of the information it was chosen the Pêcheutian Discourse Analysis. We searched the presence of different educational models, understood as discursive formations, in the voices of the interviewees and in the different documents.

As main findings, the presence of two positions within the Teaching of Music, stands out structured in relation of identification/counter-identification with the model of the Music Conservatory, configured in an interdiscursive process. A struggle for meaning in which each position tries to establish its own interpretation of the change process is observed, evidenced in four specific terms that appear recurrently: enjoyment, requirement, level and musical reading. The work also shows the multiple contradictions of each position and their points in common, transcending the dichotomous logic. At the same time, it accounts for the difficulty of the official voice to establish a common project.

Keywords: Music teaching, beliefs, self-perceptions, curricular change.

tesis: palabras previas...

Me aproximé a la Maestría en Psicología y Educación porque me pareció un lugar interesante desde donde poder decir algo. Doy clases de música hace muchos años y lo he hecho en muchos contextos del sistema educativo público. También estudié en varias instituciones de enseñanza de la música y fui haciendo un recorrido en ellas que tiene ciertas particularidades. Tal vez por eso, me interesaba hacer sonar mi voz, darle forma a un conjunto de experiencias y reflexiones propias sobre la enseñanza de la música. Me aproximé a la Maestría en Psicología y Educación con la idea de encontrar herramientas y espacios para decir lo propio. Una suerte de manifestación del yo.

Sin embargo, en el proceso me di cuenta que las maestrías son dispositivos educativos que tienen como objetivo enseñar a investigar. Y, de algún modo, me pareció que era todo lo contrario. Introyectar otra voz. Otra lengua. Otro decir. Hacer propia la voz de la universidad y de la academia.

La tesis entonces, más allá de otras dimensiones de lo que puede ser, sería el trabajo que da cuenta de que ese proceso educativo se ha cumplido bien. Que se ha aprendido a investigar y que se ha introyectado esa voz.

La verdad es que me costó mucho tiempo entender esto y, luego, me costó un rato más aceptarlo. Pero, además, una vez que lo había entendido y aceptado, me llevó aún un poco más de tiempo decidirme a hacerla. En el medio de todas esas dudas fui aprobando todos los cursos, los créditos de integración a Institutos y Programas y hasta el examen de idioma. En ese medio, pasó también una gran mudanza, la construcción de dos cuartos, cambios fuertes en el amor, algunos viajes y varios cumpleaños de mi hijo. La vida misma.

Hay muchas cosas que entendí y aprendí en todo este proceso que hacen parte de esta tesis de múltiples maneras y en muchos sentidos...

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción.....	9
Capítulo Primero: Antecedentes y Fundamentación.....	11
1. Antecedentes.....	11
1.1 Las miradas desde fuera de la Educación Musical en tanto campo disciplinar académico	11
1.2 Las miradas desde dentro del campo disciplinar.....	13
2. Fundamentación.....	19
Capítulo Segundo: Marco teórico.....	21
2.1. Institución, comunidades de práctica y comunidades disciplinares.....	23
2.2 Las creencias.....	26
2.3 Las autopercepciones.....	30
2.4 El currículum y los procesos de cambio curricular.....	33
2.5 Los modelos formativos y su presencia en el colectivo de docentes de música.....	35
2.5.1 Los modelos en la educación artística.....	36
2.5.2 Los modelos en la educación musical.....	39
2.5.2.1 Los modelos <i>académico</i> y <i>práctico</i> : el Conservatorio como matriz curricular.....	40
2.5.2.2 El modelo <i>comunicativo lúdico</i> : la incidencia de los <i>métodos</i>	46
2.5.2.3 El modelo <i>complejo</i> : las propuestas actuales en la didáctica de la música.....	48
3. Capítulo tercero: La Enseñanza de la Música y la Enseñanza Primaria en el Uruguay.....	52
3.1 La enseñanza de la Música en Primaria.....	52
3.2 Las escuelas de Educación Artística.....	56
3.2.1 Caracterización de las EDEAS.....	57
3.2.2 Proceso de conformación.....	59
3.3 La Formación de lxs docentes de música.....	60
Capítulo cuarto: Problema de Investigación.....	63
4.1 Problema de investigación.....	63
4.2. Preguntas de investigación.....	64
4.2.1. Pregunta Central.....	64
4.2.2. Preguntas secundarias.....	64
4.3. Objetivos.....	64
4.3.1. Objetivo general.....	64
4.3.2. Objetivos específicos.....	65
5. Capítulo quinto: Capítulo metodológico.....	66
5.1 Estrategia metodológica.....	66
5.2 Construcción del caso: La Escuela de Educación Artística N°265.....	67
5.2.1 El estudio de caso.....	67
5.2.2 La escuela N°265.....	68
5.3 La co-construcción de información.....	70
5.3.1 Entrevistas.....	70
5.3.2 Colecta y análisis de documentos institucionales.....	71
5.3.3 Construcción de la muestra.....	73
5.3.4 El contexto de realización del trabajo de campo y sus cambios.....	76
5.4 Estrategia de análisis de entrevistas.....	78
5.4.1 La voz de lxs otrxs.....	78
5.4.2 El trabajo con las categorías.....	80
5.4.3 El análisis de discurso como herramienta en la investigación.....	86
5.5 Implicación y consideraciones éticas.....	91
Capítulo 6: Presentación de Resultados.....	97
6.1 Los modelos didácticos en las propuestas de la Escuela N°265.....	97
6.1.1 <i>Lo viejo y lo nuevo</i>	97
6.1.2 <i>Ni tan viejo ni tan nuevo</i>	103

6.2 Subgrupos dentro del colectivo de docente.....	106
6.2.1 Los subgrupos como formaciones imaginarias.....	106
6.2.2 Caracterización de las posiciones.....	109
6.2.3 Términos en disputa.....	116
6.2.3.1 El Disfrute.....	116
6.2.3.2 La Exigencia.....	119
6.2.3.3 La Lectoescritura.....	122
6.2.3.4 El Nivel.....	123
6.2.4 Contradicciones.....	129
6.3 Las autopercepciones: trascendiendo dicotomías.....	132
6.4 La práctica docente y la no presencialidad en la educación: <i>¿Cambio curricular?</i>	141
Capítulo 7: Síntesis y conclusiones en función de objetivos y preguntas de la investigación.....	147
7.1 Primera síntesis y líneas de conclusión.....	147
7.1.1 Creencias y modelos educativos en lxs docentes de música de la Escuela N°265.....	147
7.1.2 La interacción de creencias con el proceso de cambio curricular.....	151
7.1.3 Las autopercepciones y sus movimientos en el marco de este proceso.....	154
7.2 Objetivos y preguntas de investigación.....	157
7.2.1 Cumplimiento del objetivo general y pregunta de investigación.....	157
7.2.2 Cumplimiento de objetivos específicos y preguntas secundarias.....	158
Capítulo 8: Consideraciones finales.....	166
<i>Dos relatos y algunas reflexiones desde lo personal.....</i>	168
<i>arsis: palabras del después.....</i>	173
Bibliografía.....	174
ANEXOS.....	181
Pauta de entrevista a docentes de música de la Escuela N°265.....	182
Hoja de información para participantes en el proyecto:.....	183
Consentimiento Informado.....	185
Autorización del Consejo de Educación Inicial y Primaria para la realización de trabajo de campo con docentes de la Escuela N°265.....	186
Aval del Comité de Ética de la Facultad de Psicología.....	188

Índice de siglas

ADEMU	Asociación de Maestros del Uruguay
ADEMPRIM	Asociación de Docentes de Educación Musical de Primaria
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CEP	Consejo de Educación Primaria
CFE	Consejo de Formación en Educación
CES	Consejo de Educación Secundaria
CODICEN	Consejo Directivo Central
DGEIP	Dirección General de Educación Inicial y Primaria
EDEA	Escuela de Educación Artística
FUM	Federación Uruguaya de Magisterio
INEA	Inspección Nacional de Educación Artística
IPA	Instituto de Profesores “Artigas”
SODRE	Servicio Oficial de Difusión, Representaciones y Espectáculos
TUMP	Taller Uruguayo de Música Popular

Índice de Imágenes y Tablas

Imagen 1: Construcción de la autopercepción de la enseñanza (Aravena, 2012, p. 4)	34
Tabla 1: Elementos centrales de los Modelos en Educación Artística según Aguirre (2006) (Elaboración propia).....	41
Tabla 2: Matrices generadoras y sus respectivos modelos según Jorquera (2010) (Elaboración propia)	42
Tabla 3: Consonancia entre el modelo Logocentrista (Aguirre, 2006) y los modelos Académico y Práctico (Jorquera, 2010) (Elaboración propia)	45
Tabla 4: Consonancia entre los modelos Filolinguístico (Aguirre, 2006) y los modelos Complejo (Jorquera, 2010) y Artístico (Hemsey, 2004) (Elaboración propia)	53
Tabla 5: Número asignado a cada docente, fecha de entrevista, lugar y cargo	78
Tabla 6: Categoría <i>Creencias</i> y sus subcategorías	85
Tabla 7: Categoría <i>Autopercepciones</i> y sus subcategorías	86
Tabla 8: Categoría <i>El proceso de Cambio Curricular</i> y sus subcategorías	87

Introducción

El presente trabajo se propuso analizar el modo en que las creencias y autopercepciones de los docentes de música, respecto a qué es la música en tanto práctica social y cómo debe ser enseñada, inciden en su práctica educativa durante procesos de cambio curricular y, al mismo tiempo, son incididas por dicho proceso. En este sentido, se opta por una estrategia cualitativa de investigación centrada en el estudio del caso de la Escuela N°265 del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). La elección del caso está dada por la particular situación que atravesaron lxs docentes de música de dicha institución en el proceso que transformó a la misma de Escuela de Música en Escuela de Educación Artística.

Fundada en 1942 como primer Escuela de Música de Uruguay en la órbita de la Enseñanza Primaria, la Escuela N°265 se estableció como referente de una tradición de enseñanza de la música centrada en el modelo del Conservatorio Musical, siendo la única del país por muchos años. En el año 2015 el CEIP inició un proceso de revisión de toda el Área de Conocimiento Artístico que tuvo como uno de sus momentos más importantes, la transformación de las Escuelas de Música en Escuelas de Educación Artística en el 2016. Dicha transformación puso a docentes que trabajaban en un marco institucional delimitado, con objetivos y estrategias didácticas específicas, en un proceso de reconversión hacia una nueva estructura institucional, con objetivos, estrategias didácticas y marcos referenciales diferentes.

En este sentido, las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música sobre qué es la música, qué debe ser enseñada de ella y con qué metodologías, se pusieron en juego de modo explícito produciendo todo tipo de afectaciones. El presente trabajo se propuso investigar sobre esos movimientos, las incidencias en la dirección que la transformación curricular fue tomando, los nuevos modos de percibir la institución por parte de lxs docentes y el contexto de la práctica educativa.

Para esto se llevó adelante un proceso recurrente de diseño de la investigación que definió una caja de herramientas conceptuales que se fue transformando a medida que se desarrollaron las diferentes etapas del trabajo de campo.

Como herramienta de co-construcción de información se recurrió a la entrevista semiestructurada, buscando una especial atención hacia la voz de lxs docentes, su modo de comprender la enseñanza de la música y el proceso de transformación curricular de la escuela. Para esto, se construyó una muestra intencionada, buscando una heterogeneidad en relación a edad, género, instrumento que se enseña y antigüedad en la institución. En articulación con dicha herramienta, se recabaron documentos oficiales que enmarcan tanto la propuesta de la antigua

Escuela de Música como de la actual Escuela de Educación Artística. Dichos documentos sirvieron para analizar los cambios y redefiniciones de la *voz institucional* sobre la enseñanza de la música, sus objetivos en la Educación Primaria y las estrategias didácticas que deben ser llevadas adelante en dicho marco.

La investigación se inclinó por el Análisis de Discurso de corte pècheutiano como herramienta de análisis, trabajando con categorías, siendo algunas de ellas a priori y otras emergentes del trabajo de campo. De este modo se buscó identificar, tanto en las entrevistas como en los documentos oficiales, la presencia de los diferentes modelos educativos, propios de la educación artística y la enseñanza de la música, como modo de visualizar las creencias y autopercepciones subyacentes en las *voces docentes* y la *voz institucional*.

La tesis se organiza con un primer capítulo dedicado a la reseña de Antecedentes, así como el desarrollo de la Fundamentación de la investigación. El segundo capítulo expone el Marco Teórico a modo de *caja de herramientas* conceptuales, compuesta por nociones extraídas desde diferentes campos disciplinares. Al mismo tiempo, dicho capítulo presenta los modelos educativos en educación artística y enseñanza de la música.

El siguiente capítulo contextualiza la enseñanza de la música en la educación primaria de nuestro medio, describiendo algunos elementos fundamentales de su devenir histórico para luego centrarse en la descripción de las Escuelas de Educación Artística y su proceso de conformación.

El cuarto capítulo presenta el problema de investigación, la pregunta central y las preguntas secundarias, así como los objetivos del trabajo. Como nuevo paso y en el capítulo subsiguiente, se desarrolla la estrategia metodológica, la construcción del caso, las herramientas de co-construcción de la información, los criterios de configuración de la muestra intencionada y se profundiza en las herramientas del Análisis de Discurso utilizadas. Del mismo modo, se explicitan las etapas desarrolladas en el trabajo de campo y las condiciones en las que fue hecho.

Los últimos capítulos de la tesis están dedicados a la presentación de los resultados y del análisis de las entrevistas y documentos, la discusión de los mismos y las consideraciones finales sobre toda la investigación.

Capítulo Primero: Antecedentes y Fundamentación

1. Antecedentes

La enseñanza de la música ha sido desarrollada desde diferentes perspectivas y es a su vez tema de debate en los múltiples foros, congresos y encuentros docentes desde hace muchos años (Hemsey, 2004). Al mismo tiempo, se configura como un campo disciplinar específico con su propia historicidad, referentes y problemáticas (Jorquera, 2008). A nivel regional, los diferentes impulsos de encuentro e intercambio entre docentes de música, cristalizaron en la creación del Foro Latinoamericano de Educadores Musicales en el año 1995, constituyéndose como “una red de servicio e investigación que propicia la formación de redes solidarias de acción orientadas a formar, capacitar e integrar a los educadores musicales en cada uno de los países que la integran” (FLADEM, 2002 p.1).

Sin embargo, esto no quiere decir que exista un gran número de investigaciones sistemáticas que se constituyan como corpus de un campo disciplinar asociado a la investigación académica con larga data (Jorquera, 2008). Por el contrario, la especificidad del campo de práctica de la enseñanza de la música, sumado a que el Conservatorio Musical (su institución de referencia) ha surgido fuera de la universidad, ha mantenido al grueso del cuerpo docente alejado de la investigación formal. Esta situación ha ido cambiando en el último tramo del siglo XX y lo que vamos recorriendo del XXI, con la aparición de varias investigaciones desde la propia disciplina (Hemsey, 2004).

De este modo, el desarrollo de cada vez más posgrados vinculados a la enseñanza de la música, tanto a nivel mundial como regional, ha ido generando una reciente tradición de investigación académica específica que es luego recopilada en diferentes publicaciones de difusión (Giraldez, 2012; Lopez & Baéta, 2015).

Como complemento, la enseñanza de la música ha sido estudiada desde otras disciplinas académicas creando un contrapunto de miradas desde fuera y desde dentro del campo disciplinar.

1.1 Las miradas desde fuera de la Educación Musical en tanto campo disciplinar académico

Desde la antropología, Blacking (2006) ha cuestionado fuertemente la propuesta del modelo del conservatorio musical, catalogándolo como elitista y eurocentrista, así como los supuestos que lo sustentan. Dichos cuestionamientos fueron complementados desde la

etnomusicología produciendo un conjunto de retroalimentaciones entre docentes e investigadorxs, principalmente en EEUU, que abrieron un nuevo ámbito de perspectivas (Shehan, 2013). Desde esta línea, la propuesta de “Bi-Musicalidad” llevada adelante por Mantle Hood (1960) en la década de los sesenta del siglo pasado, en el contexto de la Universidad de California en Los Ángeles, aparece como una referencia clara. En dicho proyecto, lxs estudiantes se formaban al mismo tiempo en la música tradicional occidental y en la de una cultura ajena, provocando una gran cantidad de situaciones de conflicto cognitivo desde los que Hood extrajo conclusiones sobre los mecanismos introyectados por lxs estudiantes con recorrido en conservatorios musicales. Según el autor, la formación en un único modelo educativo, basado en un repertorio de obras acotado a la música europea de tradición escrita, produce en lxs estudiantes la percepción de que existe una única teoría de la música capaz de explicar las prácticas musicales de todas las culturas. Dicha situación termina por obturar la capacidad de aproximarse estéticamente de modo satisfactorio a las músicas de otras culturas, redundando en una escasa disposición a su valorización (Hood, 1960). En este sentido, la propuesta de Bimusicalidad estaba destinada a carreras de grado que formaran músicxs e investigadorxs con el objetivo que lxs estudiantes pudieran aproximarse a las músicas de diferentes culturas de modo contextualizado. Para ello, la formación en prácticas musicales de otras culturas no solo incluía el aprendizaje de un instrumento, si no la comprensión cabal de su sistema musical, el lugar que el mismo ocupa en su cultura y las prácticas de improvisación o ejecución que le son propias. Al mismo tiempo, la propuesta permitía espacios de reflexión sobre la música occidental y su tradición de enseñanza.

En Latinoamérica fueron lxs compositorxs de la llamada “música académica”³ quienes explicitaron, de modo crítico, algunas características esenciales del modelo de enseñanza hegemónico y ciertas características comunes en el cuerpo docente. A saber: anclado en el pasado, de cara a Europa y de espaldas a América Latina, fuertemente jerarquizado y desvinculado de los nuevos criterios compositivos que se extendían en el ámbito local (Aharonian, 2000). De particular relevancia al respecto han sido los Cursos Latinoamericanos de Música Contemporánea, impulsados en buena medida por Aharonian y Paraskevaídis desde nuestro medio. En ellos se generaron intercambios y debates que fueron más tarde sintetizados en propuestas teóricas (Aharonian, 2000; Prudencio, 2010). Dichas propuestas tienden a problematizar la *identidad musical* en el contexto latinoamericano, evidenciando la continuidad del colonialismo cultural a través de la enseñanza de repertorios canónicos de tradición europea. Como contrapartida, los autores ven en la inclusión de la música popular latinoamericana un camino de transformación de los modelos de enseñanza de la música, ya que deberían producirse nuevos modos de enseñar al centrarse en ella.

³También llamada música “clásica”, “cultura”, “erudita” o “docta” (Aharonian, 2000), refiere a la música de tradición escrita europea, originada en las cortes y las iglesias, que se ha propagado por el mundo a partir de los procesos de colonización. En tanto tradición europea extendida en Latinoamérica, fue producto de múltiples reflexiones por parte de lxs compositores latinoamericanxs de la segunda mitad del siglo XX que en ella se inscribían, buscando problematizar la llamada *identidad latinoamericana* a través de sus composiciones. Para un análisis más profundo de este tema ver Aharonian (2000).

Existe también un grupo de compositores y docentes de la llamada “música popular”⁴ que han realizado numerosos aportes al tema desde artículos periodísticos, ponencias y libros (Brum, 1995; Ribeiro, 2010; González et al, 2010; Celentano et al, 1996), siendo particularmente influyentes los que participaron en la fundación del Taller Uruguayo de Música Popular (TUMP) y su publicación “La del Taller”. Desde ella y desde el semanario Brecha, hay varios análisis de Jorge Lazaroff⁵ que son luego reelaborados y sistematizados con aportes propios por Rúben Olivera⁶ (2014). Desde luego, al ser reflexiones que surgen desde la práctica, este tipo de trabajos no tienen un formato de investigación académica formal pero, aún así, han tenido gran difusión y reconocimiento en buena parte del cuerpo docente. Los mismos plantean principalmente la disociación entre la música, en tanto disciplina enseñada en las instituciones, y el conjunto de prácticas musicales que se realizan fuera de ellas. La música popular, en tanto práctica musical “viva” en constante reelaboración y parte del tejido de nuestra sociedad, es considerada la “gran ausente”, razón por la cual la enseñanza de la música institucional es cuestionada por elitista y eurocentrista (Olivera, 2014). Serán estas críticas las que motivarán la creación del TUMP⁷.

1.2 Las miradas desde dentro del campo disciplinar

Desde dentro del propio campo disciplinar y en el contexto argentino, Ana Lucía Frega (1997) realiza un estudio comparativo de los llamados “métodos de enseñanza de la música” que surgieron durante el siglo XX⁸ (Frega, 1997). También en el contexto argentino y en la misma línea, Violeta Hemsy (1999) ha señalado cómo los mismos tuvieron un fuerte impacto en la formación general (primaria y secundaria) pero ninguno ha logrado establecerse en el nivel terciario o universitario, ni en la formación específica de profesionales de la música.

El modelo de enseñanza surgido del Conservatorio Musical de París ha sido historiado profundamente por Jorquera (2006) y sus aportes a la historia de la educación musical son

⁴En oposición a la música académica, *música popular* refiere a la tradición de música oral desarrollada a partir de la era industrial, el crecimiento de los centros urbanos, la grabación y venta de discos. Junto con la *música folklórica* y la *música académica* completan las tres grandes tradiciones de composición musical diferenciadas por Philip Tagg (2000) con gran consenso en el mundo académico, aún cuando se nombren de diferentes modos.

⁵Jorge Lazaroff (1950-1989) fue un músico, docente de música, periodista, compositor y arreglador uruguayo de gran influencia en la segunda generación (también llamada generación del 78) del “canto popular” uruguayo. Además de sus cuatro discos solistas, destaca su participación en “Los que iban cantando”, así como las composiciones para la murga Falta y Resto. Como docente de música tuvo un rol protagónico en el proceso de fundación del TUMP

⁶Ruben Olivera (1954) es un músico, compositor, docente de música y periodista uruguayo también integrante de la “generación del 78”. Ha trabajado dando talleres y cursos de formación permanente en el sistema educativo formal y actualmente tiene a su cargo la Unidad Académica de Músicas Populares en Integración del Instituto de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de la República.

⁷El Taller Uruguayo de Música Popular es un proyecto educativo fundado en 1983, centrado en la música popular, la metodología de taller y el desarrollo de grupos musicales permanentes asociados a él. Desde sus orígenes ha tenido como uno de sus fines la publicación de material escrito enfocado en la reflexión en torno a la educación musical, el lugar de la música en la cultura y la identidad musical uruguaya. Si bien fue fundado por un conjunto de músicos, tuvo a Jorge Lazaroff como uno de sus principales referentes e impulsor de su primer propuesta. Sobre la incidencia de Lazaroff y el proceso de fundación del TUMP: La Tuba (1989) disponible en <https://www.tump.edu.uy/wp-content/uploads/2017/08/La-Tuba-PDF.pdf>

⁸La expresión “métodos de la enseñanza de la música”, ampliamente difundida y aceptada en el campo de la enseñanza de la música, refiere de modo concreto a diferentes propuestas didácticas surgidas durante el siglo XX. Si bien dentro de esa expresión se incluyen propuestas de diferentes autores (Orff, Kodaly, Willems, Ward, Dalcroze, Suzuki, entre otros) que pueden ser antagónicas, las mismas comparten el formato de propuesta como un todo cerrado, con su propia metodología y concepción de la enseñanza de la música.

fundamentales a la hora de comprender algunas de las creencias características de lxs docentes de música. La existencia de una clara linealidad entre este modelo y la enseñanza impartida hoy en nuestro medio fue registrada por Carreño (2013), realizando un análisis comparado de los diferentes planes de estudio en el proceso de transformación del antiguo Conservatorio Nacional de Música de nuestro país a la actual Escuela Universitaria de Música.

En el medio brasileiro, particularmente desde la Universidad Federal de Río Grande do Sul y la Universidad del Estado de Minas Gerais, primera universidad de Latinoamérica en tener un posgrado en Educación Musical, se ha constituido una tradición de investigación que ha puesto foco en diferentes aspectos de la enseñanza de la música. Con particular interés en investigar la enseñanza de la música y las prácticas de aprendizaje de la misma en lo cotidiano, se ha creado el Grupo de Estudio e pesquisa Educação Musical e Cotidiano, con una interesante producción compilada por Jusamara Souza (2008). La misma se ha dedicado a analizar mecanismos de aprendizaje de la música por fuera de las instituciones educativas, estableciendo referencias y relaciones con la enseñanza institucional que permiten comprender con una nueva mirada determinados aspectos de la relación docente estudiante y características generales de los roles preasignados en la enseñanza de la música. Como complemento, los trabajos de análisis de currículas de escuelas superiores de música llevados adelante por Marcus Vinicius Medeiros Pereira (2012), nos introducen por primera vez la idea de que existe un constructo interiorizado por lxs docentes de música al que llama *hábitus conservatorial*. Para el autor, la presencia de dicho *hábitus* emerge como un importante factor en los procesos de cambio curricular, favoreciendo la perpetuación del modelo del conservatorio musical. En este sentido, su trabajo se presenta como un importante antecedente para esta investigación.

En nuestro medio se destaca el trabajo de Nakasone (2012) dedicado a analizar las metáforas a través de las cuales se suele referenciar a la música y su enseñanza. La autora realiza además un recorrido histórico local de la enseñanza de la música, observando los procesos de inclusión de manifestaciones musicales de lo que llama “culturas minoritarias” y el modo en que la *concepción lingüística* de la música gana terreno en los documentos curriculares a partir de la última década del siglo XX.

Como complemento, el trabajo de Calcagno (2016) dedicado a investigar el modo en que lxs docentes de música de enseñanza secundaria perciben y cargan de sentido a la asignatura “Taller de Música”, aporta a analizar la relación entre las propuestas curriculares y las intervenciones docentes. En dicho trabajo, de particular relevancia para esta investigación, se profundiza en la distancia entre el modelo hegemónico en la formación de docentes de música, entendido como tradicional y asociado al modelo de conservatorio musical, y la propuesta educativa específica que se le solicita a lxs docentes para desarrollar en el Taller de Música de

secundaria. Según la autora, dicha distancia produce diferentes procesos de adaptación de los docentes en los que su formación institucional y la experiencia y aprendizajes no formales se ponen en juego de modo particular.

En línea similar pero centrada en la formación de docentes de música, Tazzi (2019) detecta la simultaneidad de modelos educativos que coexisten en contradicción y provocan determinados conflictos a la hora de establecer propuestas en la práctica docente. Así mismo, la autora llama la atención sobre la presencia de prácticas propias del *modelo tradicional* en propuestas docentes que tienen una retórica discursiva contraria al mismo. Dicha situación pone de manifiesto una posible distancia entre el decir y el hacer en los colectivos de docentes de música y es también otro importante antecedente para este trabajo

Desde otra perspectiva pero también relacionada con los modelos educativos en la formación de docentes de música de nuestro medio, Tejera (2019) estudia la planificación docente en estudiantes que realizan su práctica preprofesional. En su trabajo la autora analiza la presencia de diferentes perfiles de planificación y su vínculo con diferentes modelos educativos de la enseñanza de la música, apoyada en los modelos propuestos por Jorquera (2010). De particular importancia para este trabajo son las conclusiones de la autora ya que, en las mismas, detecta la dificultad en los estudiantes formados en el modelo tradicional para incorporar elementos de otros modelos.

En lo relativo a estudios en nuestro medio sobre la enseñanza de la música en Educación Primaria se destaca el trabajo de Pérez (2018), centrado en realizar un análisis comparativo de las propuestas y concepciones de Educación Artística en los planes oficiales de los años 1949, 1957 y 1979. A partir de dicho análisis, la autora encuentra una fuerte presencia del paradigma libre expresivo

Más allá del espíritu imperante en cada programa analizado y las diferencias ideológicas sustanciales que los sustentaban, puede concluirse que el área de educación artística no era considerada como una forma de conocimiento, como objeto de enseñanza que ameritara la descripción de un cuerpo teórico y la reflexión didáctico- pedagógica para trazar caminos para su enseñanza. Era presentada como subsidiaria de las demás áreas de conocimiento, con un modelo didáctico basado en la libertad de expresión donde lo que se detallaba con precisión era la utilización de la técnica con un fin en sí misma. (Pérez, 2018, p. 80)

Aún con la constatación de la presencia constante de la libre expresión en los tres planes que la autora analiza, su trabajo demuestra la convivencia de dos aproximaciones diferenciadas en lo relativo a la enseñanza de la música

El programa del año 1979 presenta un capítulo con el nombre “Expresión” donde se detallan las asignaturas: Expresión plástica y rítmico musical para cada grado escolar agregándose una tercera actividad para clase Jardinera denominada Manualidades. Aparece otro sector referido a la “Educación Musical” que da cuenta de la clara incidencia de la Inspección Nacional de Educación Musical (creada por decreto de ley en el año 1934 con el nombre Inspección de los Servicios de Canto y de Música) al determinar que será el educador musical el que debe llevar adelante la actividad de esta disciplina en coordinación con el maestro de clase y bajo la orientación del director de la escuela y del inspector de Educación Musical. (Pérez, 2018, p. 51)

Esta doble aproximación, presente ya en los planes anteriores, es descrita en varios momentos, dando la pauta de la existencia de dos modelos de enseñanza de la música coexistiendo en la Enseñanza Primaria

Se observa que en la disciplina Música se detallan contenidos de enseñanza. En el sector que refiere a Expresión musical se alude a la formación del oyente y a la integración del canto en las actividades de clase. Se detallan contenidos referidos a las cualidades del sonido, con la limitación de que solo los instrumentos musicales son considerados como fuente sonora válida, desperdiándose así el mundo sonoro que rodea al niño. Cuando se detallan contenidos de Educación musical se refieren, exclusivamente, a la enseñanza del lenguaje musical con algunos errores conceptuales, los que fueron naturalizados por conservatorios privados debido a la falta de debate y que además focalizaron la atención en el repertorio de la música europea occidental. (Pérez, 2018, p. 53)

El trabajo de Pérez sobre la enseñanza de las artes en la educación primaria de nuestro medio no solo tiene valor por sí mismo, sino que adquiere importancia particular para esta investigación por haber sido la primer Inspectora Nacional de Educación Artística, encargada de liderar el proceso de transformación de las Escuelas de Música de primaria hacia las actuales Escuelas de Educación Artística

Liderar el proceso de transformación de la Inspección Nacional de Música en Inspección Nacional de Educación Artística, a partir del año 2015, me permitió indagar prácticas de enseñanza en las diversas disciplinas que conforman el área. El proceso de reflexión vivido me generó interrogantes sobre la concepción del área de educación artística y me impulsó

a indagar en la historia de la educación uruguaya y buscar algunas huellas que permitieran comprender cómo ha sido considerada en diferentes momentos históricos. (Pérez, 2018, p. 80)

Más allá de la relevancia y la presencia de estos recientes trabajos en el medio local, este conjunto de aportes reseñados ha puesto principalmente su foco en los modelos de enseñanza en tanto dispositivos educativos, sus implicancias políticas y sociales, mientras que poco y nada se ha indagado directamente sobre las creencias y autopercepciones que los docentes de música construyen sobre su práctica educativa. Esta carencia hace emerger a la presente investigación como un aporte significativo en el conjunto de trabajos reseñados. Si bien a partir de dichos trabajos se desprenden constantemente pistas y aproximaciones sobre estos puntos, las mismas son indirectas y tangenciales al objeto de estudio de cada trabajo.

Como gran excepción a esta situación y publicada recientemente, la tesis de Álvarez (2021) emerge como un antecedente directo, enfocado en las concepciones de docentes de música de enseñanza primaria de nuestro medio y las creencias en torno a su formación. Si bien su trabajo es un antecedente particularmente relevante para esta tesis, el enfoque metodológico mixto de la mencionada investigación con una fuerte carga cuantitativa por sobre la cualitativa, permite ver al presente trabajo, de corte netamente cualitativo, como un nuevo aporte al problema.

Desde su investigación, la autora destaca que la formación de lxs docentes está principalmente vinculada a conservatorios, al mismo tiempo que se consideran autodidactas. En vínculo con lo anterior, el trabajo pone de manifiesto el reclamo docente por la existencia de carreras de formación para la enseñanza de la música enfocada en la enseñanza primaria. Dicho reclamo aparece como explicación de la distancia entre aquello que lxs docentes creen que se debe enseñar en relación a la música y la frecuencia con la que llevan adelante actividades para hacerlo. La falta de los recursos necesarios, además de la ausencia de formación específica, aparecen entonces como una traba que no permite el desenvolvimiento pleno de lxs docentes y el desarrollo en los hechos de sus propias creencias.

Por otro lado, ya no en el medio local, existen algunos pocos ejemplos de trabajos que ponen a las percepciones de lxs docentes de música en el centro de la investigación, pero lo han hecho en aspectos muy específicos y acotados. En el contexto chileno, por ejemplo, Díaz Mohedo (2015) ha investigado sobre las creencias y autopercepciones que lxs docentes de música nóveles (aquellxs que recién se introducen a la tarea docente) tienen sobre la enseñanza en conservatorios y los procesos que atraviesan en esos primeros años. Por su parte y en el contexto argentino, Lopez, Shifres y Vargas (2005) trabajan sobre la enseñanza del Lenguaje Musical y las concepciones acerca de la música que lxs docentes que imparten esa asignatura poseen. Estos

ejemplos deben complementarse con estudios sobre las creencias de lxs docentes más allá del área disciplinar que nos corresponde, pero que aportan también a nuestro trabajo.

Las investigaciones sobre creencias y autopercepciones de lxs docentes y estudiantes de profesorado han aumentado significativamente en los últimos años (Díaz, Martínez, Roa, y Sanhueza, 2010) y se han enfocado en su vínculo con la disciplina a enseñar (Vesga y de Losada, 2018; Fernandez, 2017) o en aspectos relativos al aprendizaje de lxs estudiantes (Solis, 2015). Desde el llamado *teacher thinking* (Clark y Peterson, 1986), corriente enmarcada en la psicología cognitiva, se ha investigado el modo en que las creencias de lxs docentes actúan guiando la práctica de modo determinante, aún cuando las mismas no se expliciten en las planificaciones. Desde esta perspectiva, el estudio de lo que llaman *estructura mental* de lxs docentes, los implícitos y sus relaciones con la práctica educativa, aportan elementos fundamentales para reflexionar sobre la tarea docente.

De esta manera, a modo de ejemplo dentro del campo disciplinar, existen trabajos específicos sobre el modo en que lxs docentes de música conciben el llamado *talento musical* (Torcomian y Sánchez, 2017). En estos estudios, las creencias que operan como sostén de dicho concepto son puestas en evidencia, al mismo tiempo que se explicita la incidencia directa que las mismas tienen sobre la práctica educativa.

Desde varios trabajos (Bucci, 2002; Mae, 2004) se ha resaltado la necesidad de estudios sobre las creencias docentes en procesos de transformación curricular ya que los mismos son pieza clave en ellos. La necesidad de que el cuerpo docente construya sentido y entienda como necesario el cambio curricular aparece como un factor clave para el éxito o fracaso del mismo, siendo particularmente señalado como un aspecto central en los estudios sobre posibles cambios en la enseñanza de la música (Garamendi & González, 2012).

En este sentido y a los efectos del problema de investigación del presente trabajo, el conjunto de antecedentes reseñados nos aportan elementos para analizar la relación entre las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música en procesos de cambio curricular. La presencia de un *hábitus conservatorial* (Medeiros, 2012), interviniendo en las reformas curriculares, la distancia entre la formación recibida por lxs docentes de música y la propuesta didáctica que los programas les solicitan en la práctica (Calcagno, 2016), así como la evidencia de prácticas educativas tradicionales con un discurso crítico, surgen como elementos de particular relevancia para este trabajo.

2. Fundamentación

Se reconoce entonces un interesante campo de trabajo que permite desarrollar los aportes mencionados, otorgando protagonismo al modo en que lxs docentes de música construyen sus creencias y autopercepciones y cómo las mismas se ponen en juego a la hora de la toma de decisiones sobre la enseñanza de la música en procesos de cambio curricular. Las investigaciones y publicaciones que han analizado en profundidad diferentes aspectos de la educación musical, sus modelos educativos, sus tradiciones de enseñanza y las dimensiones político sociales de sus dispositivos, son base fundamental para un desarrollo posterior: el de analizar cómo lxs docentes de música se relacionan con estas variables, qué marcos referenciales construyen, qué tan conscientes son de los mismos y cómo reproducen o transforman sus experiencias educativas.

El análisis concreto de un proceso de cambio curricular en el medio local y el modo en que las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música se han puesto en juego, nos permite una nueva mirada sobre dichos procesos y cómo se desarrollan en la práctica. El modo en que una nueva propuesta curricular se relaciona con las creencias y autopercepciones del colectivo docente que la pone en funcionamiento, podría evidenciar procesos de potenciación, ralentización o transformación de la propuesta original, así como mecanismos de identificación o conraidentificación con diferentes modelos educativos. Al mismo tiempo, un trabajo de este tipo permitiría realizar aportes sobre el modo en que lxs docentes se reinterpretan a sí mismxs y su trabajo a partir de los cambios institucionales, así como la posibilidad de cambios en el modo de encarar la tarea.

Analizar un proceso de cambio aún en curso permitiría, además, aportar al propio colectivo docente y al establecimiento educativo de un espacio de reflexión que redunde en la mejor toma de decisiones sobre los rumbos de dicho cambio, así como una evaluación más profunda de lo realizado hasta ahora.

De este modo y en función de los antecedentes reseñados, la relevancia del presente trabajo radica en la posibilidad de continuar aportando en una línea poco desarrollada en las investigaciones sobre la enseñanza de la música. Dicho aporte permite analizar la relación entre las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música, su vínculo con los modelos y tradiciones de la enseñanza de la música y los mecanismos de interacción con los procesos de cambio curricular.

Investigar sobre estos aspectos en el proceso de transformación curricular que cambió a las Escuelas de Música de la Enseñanza Primaria uruguaya en Escuelas de Educación Artística,

se configura como un aporte relevante ya que permite analizar los mismos en el marco de un reposicionamiento de la *voz oficial* en relación a los modelos educativos en la enseñanza de la música.

Por último, investigar el modo en que las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música se vincularon con el cambio institucional, los procesos de reinterpretación del propio cuerpo docente en el marco de cambios de objetivos y metodologías, nos permite comprender de modo más profundo los cambios curriculares en la enseñanza de la música y la particular interacción con el cuerpo docente.

Capítulo Segundo: Marco teórico

En función de los antecedentes reseñados y el estado del arte en relación a las investigaciones sobre la enseñanza de la música en nuestro medio, el presente marco teórico integra conceptos y aportes provenientes de diferentes campos con el interés de producir lo que Michel Foucault (1994) llamó *caja de herramientas*. En 1974 y referenciando su propia obra, el autor señalaba:

Me gustaría que mis libros fueran una especie de “tool-box” en la que otros puedan ir a buscar para encontrar una herramienta con la que puedan hacer lo que crean conveniente, dentro de su campo (...) Yo escribo para usuarios y no para lectores (Foucault, 1994, p. 523)

Dicha idea volvería a aparecer al año siguiente con más desarrollo:

Todos mis libros, ya sea la “Historia de la locura” o “Vigilar y castigar”, son, si ustedes quieren pequeñas cajas de herramientas. Si la gente quiere abrirlas, servirse de tal frase, de tal idea, de tal análisis como si de un destornillador o una palanca para cortocircuitar, descalificar, romper los sistemas de poder, incluidos eventualmente aquellos que puedan darse en mis libros... ¡tanto mejor! (Foucault, 1994, p. 720)

En este sentido y ya generalizando esta idea, Gilles Deleuze, en una entrevista que él mismo le realizara a Foucault, desarrollaba aún más este concepto:

Eso es, una teoría es exactamente como una caja de herramientas. Ninguna relación con el significante... Es preciso que sirva, que funcione. Y no para uno mismo. Si no hay personas para utilizarla, comenzando por el teórico mismo, que deja entonces de ser teórico, es que no vale nada, o que el momento no llegó aún. No se vuelve sobre una teoría, se hacen otras, hay otras a hacer. Es curioso que sea un autor que pasa por un puro intelectual, Proust, quien lo haya dicho tan claramente: tratad mi libro como un par de lentes dirigidos hacia el exterior, y bien, si no os sirven tomad otros, encontrad vosotros mismos vuestro aparato que es necesariamente un aparato de combate. (en Foucault, 1980, p. 79)

De este modo y a los efectos de llevar adelante la presente investigación, en este capítulo se presentará una *caja de herramientas* compuesta por conceptualizaciones de diferentes procedencias, estructuradas en función del uso operativo llevado adelante. Dicha estructuración organiza elementos procedentes tanto de la psicología cognitiva y del aprendizaje, como de la

teoría crítica y la filosofía; conjugando diferentes modos de entender a lxs sujetxs y sus relaciones. Se integran, además, nociones específicas del campo de la educación, así como de la enseñanza de la música, que enfocan y contextualizan las diferentes herramientas de la presente *caja*.

Como se ha señalado en varias ocasiones (López, Elizalde y La Licata, 2012; Parker, 2011) existe una evidente tensión entre los enfoques provenientes de la psicología cognitiva y las propuestas asentadas en el psicoanálisis. Si bien el presente trabajo toma elementos de ambas corrientes, incorpora de modo descriptivo solo aquellos que puedan ser complementarios, facilitando la operatividad en la aproximación al problema de investigación. De este modo la presente investigación no asume las mencionadas tensiones como una limitante, si no que se permite construir una cohesión teórica a la interna de la caja de herramientas incluyendo elementos de ambas perspectivas, sin profundizar en sus posibles contradicciones.

El capítulo comenzará presentando elementos que nos permiten problematizar el concepto de institución (Ulloa, 1969; Fernández, 1998; Castoriadis 2013), para entender a lxs docentes de música de la Escuela N°265 como una *comunidad de práctica* (Wenger, 2001) inmersa en una *comunidad disciplinar* (Becher, 2001) más amplia. Como siguiente punto, se presentarán diferentes aproximaciones hacia la noción de *creencia*, siendo algunas provenientes de la filosofía (Ortega y Gasset, 1983), otras de la Psicología de la Educación (Pajares, 1992), la Psicología Social de tradición Cognitiva (Rokeach, 1968) y la teoría crítica desde un enfoque marxista del psicoanálisis (Castoriadis, 2013).

Se continuará desarrollando la noción de autopercepción desde la óptica de la Psicología de la Educación (Guillen, 1992; Pajares, 2003; Martinez, 2009; Aravena 2012), enfocada principalmente hacia lxs docentes, la relación con sus creencias y su práctica educativa. Luego se tomarán elementos del campo de la Teoría curricular para operativizar la idea de currículum (de Alva, 1998) y matriz curricular (Frigeiro, 1991), con el afán de configurar un modo de aproximarse a los procesos de cambio curricular.

Establecidas estas herramientas se presentarán las nociones de modelo educativo y sus categorías en el contexto de la educación artística (Aguirre, 2006) y de la educación musical (Jorquera, 2010), haciendo una breve contextualización de sus presencias en el medio local.

La producción de esta *caja de herramientas*, en la que se trabajan las nociones de comunidad de práctica y disciplinar, creencia, autopercepción, currículum y modelos educativos, dan forma al presente capítulo y al marco teórico que en él se desarrolla

2.1. Institución, comunidades de práctica y comunidades disciplinares

Entendiendo que la educación es una práctica social históricamente determinada, que se genera en un tiempo y espacio concretos (Edelstein, 2011), y que dicha práctica tiene en las instituciones educativas uno de sus escenarios clave, las dinámicas y características propias de ellas actuarán como uno de los factores que moldean y determinan buena parte de la misma. En este sentido, resulta clave la aproximación al concepto de institución y el modo en que la misma se constituye en organizaciones específicas.

Según Ulloa, la noción de institución

es un concepto algo ambiguo, pues tanto puede designar un proceso de institucionalización en el sentido de racionalizar y estabilizar conductas inicialmente de predominio emocional, como designar una organización social con el alcance que habitualmente tiene este término, o sea, un organismo con una geografía y una ordenación del tiempo y de las responsabilidades; con objetivos a alcanzar y medios racionales para tal fin. (Ulloa, 1969, p. 2)

Como complemento, Fernández (1998) encuentra tres concepciones diferenciadas en donde existen casos en los que la noción de institución se utiliza “como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites”. (1998, p. 13). En otros “se reserva para hacer referencia a organizaciones concretas – una escuela, una fábrica, un hospital... en las que se cumplen ciertas funciones especializadas con el propósito de concretar las acciones – valores aludidos con la acepción anterior del término” (1998, p. 14).

Por último la autora reconoce que

un tercer sentido liga el término “institución” con los significados y alude con él a la existencia de un mundo simbólico en parte consciente, en parte de acción inconsciente, en el que el sujeto humano “encuentra” orientación para entender y descodificar la realidad social. Estos significados están adscritos a diferentes aspectos de la realidad como efecto o como parte de las racionalizaciones que encubren total o parcialmente ciertas condiciones sociales o ponen orden a las relaciones del hombre con la naturaleza y con los otros hombres. (Fernández, 1998, p. 15)

Tanto esta última noción, vinculada a lo simbólico, como la primera propuesta por Ulloa, entendida como un proceso de institucionalización, se inscriben en el pensamiento de Castoriadis

(2013), quien observa el proceso instituyente del imaginario social como parte intrínseca del devenir de la humanidad, configurando y dando sentido a la *realidad*.

Únicamente la institución de la sociedad, que procede del imaginario social, puede limitar la imaginación radical de la psique y dar existencia para ésta, a una realidad al dar existencia a una sociedad. Únicamente la institución de la sociedad puede sacar a la psique de su locura monádica originaria (2013, p. 483)

En este sentido, el autor nos señala que

no se puede reducir el mundo de las significaciones instituidas a las representaciones individuales efectivas, o a su 'parte común', 'media' o 'típica'. Las significaciones no *son* evidentemente *lo* que los individuos se representan consciente o inconscientemente, ni *lo* que piensan (...) son condiciones de lo representable y de lo factible (2013, p. 567)

En una línea similar, desde el Análisis Institucional (Lourau, 2001) se ha analizado al instituido como aquello que se presenta como natural, atemporal y necesario en una institución. De este modo la Enseñanza de la Música, entendida como una institución social, instituirá modos de entender y llevar adelante la práctica educativa, configurando lógicas de *ser* en ella.

La historicidad de cada establecimiento de enseñanza de la música, el contexto de surgimiento, sus objetivos específicos, su organización burocrática, así como las tensiones y conflictos que se desarrollan en su interior; son elementos que enmarcan de modo concreto la organización de la Enseñanza de la Música, en tanto institución social que se materializa en un establecimiento específico. De este modo, la práctica educativa particular que en cada establecimiento se lleve adelante, estará mediada por el instituido social que la regula.

Aquellxs sujetxs que comparten la práctica educativa contextualizada en marcos comunes, pueden ser entendidxs entonces como una *comunidad de práctica* (Wenger, 2001) que forma y es a su vez formada por la práctica que lleva adelante. Según Wenger, la práctica es social y no un simple hacer, ya que está contextualizada social e históricamente, siendo ese contexto el que le aporta estructura y sentido. De este modo, las personas que comparten esa práctica comparten también el vínculo con “todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas escritas, las intuiciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad” (Wenger, 2001, p. 71). La identidad de lxs participantes de esa comunidad tiene a todo este conjunto de elementos como estructurantes no solo cuando el

sujeto realiza la práctica, sino que se constituye como parte de su subjetividad en forma permanente.

Al mismo tiempo, la estructuración del conocimiento en disciplinas propio de las instituciones educativas, en tanto lente con el que analizar la realidad, conforma un segundo campo de incidencias y determinaciones en las prácticas educativas. La disciplina no es simplemente un recorte de la realidad, sino que se conforma por un cuerpo organizado de hechos y teorías con sus métodos específicos de investigación, determinantes para el conocimiento que emergerá de ellas (Moneti, 2014). En ese sentido y al ser fenómenos sociales, las mismas son construidas por *comunidades disciplinares* (Becher, 2001). Dichas comunidades no son simplemente constructoras de cada disciplina sino que, a su vez, matrizan la subjetividad de sus integrantes, conformando formas de *extranjería* (Barnett, 2009) en relación a aquellxs que no han sido iniciadxs en ella. Para Barnett, esa condición de extranjería se produce por la construcción de perspectivas del mundo específicas que no están al alcance de todxs y que deben ser poseídas para ser habilitadxs a formar parte de la comunidad. En ese sentido, las disciplinas “llaman a disciplinarse a aquellos que están trabajando dentro de ellas” (Barnett, 2009, p. 436).

En este marco, atravesado por las lógicas de las comunidades de práctica en la educación y de la comunidad disciplinar, propia de la música entendida como disciplina artística, se desarrolla la enseñanza de la música de nuestro medio. La intersección de estos dos conjuntos de determinaciones se ha materializado en modelos educativos, productores de tradiciones de enseñanza, que transgreden los límites de las instituciones educativas y permean el sentido común de la sociedad. De este modo, Barbier (1996) trabaja la noción de *campos de prácticas* entendiendo que los mismos existen “...a partir del momento que nos encontramos en presencia de espacios sociales que gozan de una relativa autonomía y que son socialmente reconocidos como especializados en la producción de cierto tipo de transformación de lo real” (Barbier, 1996, p. 8).

Entendiendo a la enseñanza de la música como un campo de práctica, atravesado por las lógicas de las comunidades de práctica educativa y las determinaciones de la comunidad disciplinar, es esperable la construcción de creencias y autopercepciones entre lxs docentes de música que sostengan el qué debe ser enseñado, de qué modo y qué características deben tener lxs estudiantes.

En ese sentido y a los efectos de este trabajo, se hace necesario desarrollar las nociones de creencia y autopercepción en el marco de la práctica educativa.

2.2 Las creencias

Una primera aproximación a la noción de creencia, en concordancia con lo expuesto hasta el momento, puede ser tomada desde la filosofía *raciovitalista* de Ortega y Gasset (1983), ya que la misma nos permite continuar desarrollando el carácter social e histórico de la práctica educativa de lxs docentes de música.

Según el autor, “no hay vida humana que no esté desde luego constituida por ciertas creencias básicas y, por decirlo así, montada sobre ellas” (1983, p. 2). En este sentido, entiende a las creencias como pertenecientes al mundo de las interpretaciones que se tienen sobre lo real o sobre sí mismx, elemento que las emparentaría con las ideas. Sin embargo, el autor propone una necesaria diferenciación en tanto las creencias “no son ideas que tenemos, sino ideas que somos” (p.2)

Profundizando sobre esta distinción, Ortega y Gasset diferencia *ideas* de *creencias*, proponiendo que no llegamos a estas últimas

tras una faena de entendimiento, sino que operan ya en nuestro fondo cuando nos ponemos a pensar sobre algo. Por eso no solemos formularlas, sino que nos contentamos con aludir a ellas como solemos hacer con todo lo que nos es la realidad misma (Ortega y Gasset,1983, p.3).

Esta distinción plantea que si una idea es algo que se tiene, en tanto hay un ser que la preexiste y la piensa, una creencia es algo en lo que se está, algo con lo que se cuenta como realidad. Por esta razón

toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas “vivimos, nos movemos y somos”. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos (Ortega y Gaset, 1983, p.6).

La diferencia esencial entre ideas y creencias no radica en su forma, sino en la relación que establecemos con ellas, siendo las creencias ciertas “ideas básicas” que nos han sido heredadas por lo social. En este sentido, el aporte del autor nos permite encadenar la comprensión de la práctica educativa atravesada por la lógica de las comunidades de práctica y disciplinares, con la incorporación de creencias propias de ese campo por parte de lxs docentes de música.

Como complemento, desde la Psicología de la Educación y centrado en las prácticas de lxs docentes, Pajares (1992) entiende a las creencias como juicios que guían el pensamiento y permiten predecir formas de comportamiento, configurando una estructura de creencias interrelacionadas en donde las más antiguas, adquiridas en edades tempranas, serán más *robustas* y resistentes a los cambios, mientras que las más recientes serán más vulnerables. En este sentido, el aporte del autor nos permite pensar en un sistema de creencias con diferentes grados de consolidación. Esta situación estaría dada por el hecho de que las creencias determinan la percepción y el modo en que la información nueva es procesada, por lo que toda configuración de una nueva creencia estaría incidida por las más antiguas y establecidas.

Citando los trabajos generados por Rokeach (1968), desde la Psicología Social de corte Cognitivista, que comparan el sistema de creencias a la forma del átomo, Pajares presenta la idea de un núcleo duro de creencias más resistentes y un conjunto de otras creencias periféricas de menor fortaleza, que se inciden mutuamente aun cuando puedan tener márgenes de contradicción. La aceptación de un posible grado de contradicción a la interna del sistema de creencias resulta interesante a los efectos de aproximarnos a las creencias de lxs docentes de música de modo complejo y sin caer en reduccionismos.

El trabajo de Pajares, dedicado a repensar la importancia de las creencias en la tarea docente, ha sido resumido por Solis (2015) sintetizando algunas características generales de las creencias citadas por el autor:

- Las creencias se forman temprano y tienden a autopropetarse a pesar de las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la educación o la experiencia.
- El conocimiento y las creencias están unidos, aunque no son lo mismo. La fuerte naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias las convierten en un filtro a través del cual se interpretan los nuevos conocimientos.
- Por su propia naturaleza y origen, algunas creencias son más irrefutables y difíciles de cambiar que otras.
- Las personas con una creencia basada en un conocimiento incorrecto tienden a mantenerla aun después de que se les ha demostrado lo contrario.
- Las creencias de los individuos afectan fuertemente su conducta (Solis, 2015, p. 323)

También en esta línea, Díez Patricio (2017) diferencia la creencia en sentido epistemológico, producto de la reflexión, de la psicológica, entendida como "una disposición, una potencia del sujeto" (p. 128). El autor aporta además la idea de que, dentro del sistema de creencias, existen niveles estratificados. El primero, denominado *creencias primarias*, opera de

modo análogo a los llamados axiomas de la ciencia, siendo la base de los siguientes niveles. Sobre él se dispone un nivel intermedio compuesto por *creencias aprendidas*, adquiridas a través de personas que tienen calidad de *autoridad epistémica* para con la persona que las incorpora. Como tercer nivel, el autor nos referencia un *nivel periférico*, apoyado en el anterior, construido por lxs sujetxs a partir de diferentes tipos de informaciones a lo largo de su vida. La totalidad de este sistema está configurado no solo por las creencias que son aceptadas sino por aquellas que son rechazadas, estableciendo un sistema de *creencias-increencias* que estructuran esa disposición o potencialidad para el hacer.

Esto, desde luego, implica que las creencias relativas a la tarea docente se apoyan en creencias más instituídas e invisibilizadas como qué es la música, qué no lo es, qué repertorios o compositorxs son más relevantes y cuáles no, qué tipo de vínculo debemos proponernos con la música, en qué tipo de estructuras descansan las jerarquizaciones que colocan a unas prácticas musicales como más relevantes que otras o cómo entendemos al arte y a la cultura.

Al mismo tiempo, este sistema de creencias-increencias no puede ser entendido como un constructo individual, sino que, como ya veíamos con Ortega y Gasset, el mismo se configura socialmente y en interacción. Aportando sobre esa lógica y desde una perspectiva marxista-psicoanalista, Castoriadis (2013) señala la constante y recíproca interacción entre las subjetividades individuales y las instituciones sociales en un proceso autoforjante de la humanidad a través de su imaginario social. El sistema de creencias-increencias que configuran lxs docentes de música no puede ser explicado al margen de la enseñanza de la música como institución social, los roles preasignados que en ella se han configurado, las expectativas que se demandan a sus protagonistas y los modelos educativos que en ella se han instituído.

Según el autor

Porque Atenas existe, son necesarios los atenienses y no humanos en general; pero los atenienses son creados en y por Atenas. De este modo, la sociedad es siempre autoinstitución -pero para la casi totalidad de la historia humana, el hecho de esta autoinstitución ha sido ocultada por la misma institución de la sociedad (Castoriadis, 1997, p. 256).

De este modo, lxs docentes de música existen porque existe la enseñanza de la música, al mismo tiempo que la crean en un proceso de autoinstitución. Y, del mismo modo, el ocultamiento de ese proceso resulta preponderante en la configuración de creencias en tanto realidad dada y la disposición de lxs sujetxs para el hacer.

Esta conjunción de miradas sobre la noción de creencia, nos permite establecerla como una “idea en la que estamos” y “sobre la que no solemos reflexionar” (Ortega y Gasset, 1983), que se configura en un sistema con diferentes niveles de consolidación y contradicción (Pajareas, 1992). Dicho sistema, cual átomo (Rokeach, 1968), parece tener un núcleo duro y elementos superficiales, que no solo está formado por aquello que se cree, sino también por aquello que no se cree, siendo un sistema de creencias-increencias (Díez Patricio, 2017). Por último y retroalimentando su dimensión social, las creencias se forjan en un proceso de interacción social que se instituye al mismo tiempo que se invisibiliza.

El proceso social de construcción del sistema de creencias-increencias incide sobre la tarea docente desde diferentes direcciones, vehiculizando determinadas decisiones didácticas en detrimento de otras, incidiendo de este modo también en los procesos de aprendizaje (Salazar, 2005). Desde el llamado *teacher thinking* (Clark y Peterson, 1986), corriente de la Psicología de la Educación dedicada a comprender el *pensamiento docente*, se propuso la idea de que el mismo puede ser analizado desde dos planos, siendo que ambos inciden en las decisiones didácticas. Por un lado, estará aquello que lxs docentes explicitan sobre sus intenciones, deseos y pensamientos, plasmado generalmente en sus planificaciones escritas, y por el otro el conjunto de creencias, pensamientos y representaciones que no se explicitan. Este segundo ámbito estará compuesto entonces por elementos que provienen de la reflexión y no se hacen públicos, pero también de aquellos elementos que guían la acción de modo implícito y sin que medie reflexión.

Aunque un docente actúe de forma espontánea o por costumbre, sin pensar en la acción, dichas actuaciones surgen de una creencia profundamente enraizada que puede que nunca se haya explicitado. En este sentido, las creencias profundamente enraizadas que tienen los docentes sobre la forma en que se aprende un contenido impregnarán sus actuaciones en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el texto que utilizan (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza 2010, p. 25)

En esta línea y particularmente en el ámbito de la enseñanza de la música, existen creencias en torno al llamado *talento musical* que suelen ser determinantes en el modo en que docentes y estudiantes se perciben mutuamente y configuran su vínculo pedagógico (Torcomian y Sánchez, 2017). Este tipo de creencias tienden a consolidarse en grupos de sujetos que comparten prácticas comunes (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), aún desde diferentes roles, perpetuando modos de hacer y disposiciones al relacionamiento.

De este modo, las creencias de lxs docentes de música en torno a su tarea tienden a ser particularmente centrales ya que no solo operan en el *día a día* del trabajo en el aula, sino que “...juegan un rol importante cuando se plantean reformas educativas. Los docentes elaboran su

propia lectura de las propuestas, de las reformas educativas, a partir de sus creencias que se construyen desde sus experiencias como estudiantes y maestros” (Solis, 2015)

Al ser un sistema de diferentes niveles apoyado en un núcleo duro central o *axiomático*, el conjunto de creencias que se configuran específicamente en torno al ser *docente de música* tiene, desde luego, todo tipo de variantes personales. Aun así, la posibilidad de retroalimentar las creencias propias en un grupo permite establecer verosimilitud y cohesión colectiva (Ferreyra, 2012) por lo que existirá una tendencia a la adaptación del sistema individual al grupal, aproximando puntos distantes.

Según Ferreyra (2012), la construcción de creencias docentes se basa en las experiencias previas como estudiantes, en los elementos centrales del área del conocimiento que enseñan y en las características de los grupos de estudiantes y contextos con los que trabajan. De este modo, compartir elementos de contexto o ámbito de práctica y marcos disciplinares comunes, facilitarán la emergencia de creencias compartidas que serán atravesadas por una tendencia a la naturalización.

De este modo y a los efectos de esta investigación podemos operativizar la categoría *creencias*, como un sistema de creencias-increencias que lxs docentes asumen como parte dada de la realidad, instituido en un proceso social que no resulta evidente, obstaculizando la reflexión sobre el mismo. Dicho sistema opera como fondo de las decisiones didácticas de lxs docentes de música y determinan un modo de entender y llevar adelante su práctica educativa. Al ser un sistema estratificado con un núcleo duro compuesto en edades más tempranas, la experiencia que lxs docentes de música hayan tenido como estudiantes se presentará como un componente fuerte en el sistema, aun cuando el sistema esté sujeto a posibles variaciones.

2.3 Las autopercepciones

Por su parte, las autopercepciones han sido definidas desde la Psicología de la Educación como el conjunto de valoraciones que cada sujeto tiene acerca de sus capacidades, entendiendo que las mismas se construyen en vínculo con sus creencias y expectativas (Martinez, 2009). En este sentido y si bien se fundamentan en la realidad, terminan por configurarse como un *mundo interior* con niveles de autonomía que inciden en los modos de accionar de cada individuo en su contexto. Gracias a esta situación se ha observado que estudiantes con capacidades similares obtienen resultados de diferente nivel porque se autoperciben como *mejores* o *peores* que otrxs, interpretando sus capacidades desde diferentes ópticas (Pajares, 2003). Siendo esta una variable importante a la hora de interpretar las acciones de lxs individuos, incidida a su vez por elementos del contexto como la valoración cultural del sexo, género, nivel socioeconómico, edad y

experiencia en la tarea; la autopercepción se ha propuesto como un factor relevante a la hora de explicar el desempeño docente (Guillen, 1992).

Aun cuando el término se suele confundir con otros tantos como autoestima, autoconcepto, autoconciencia o autoconocimiento; se entiende que la autopercepción involucra directamente al sujeto y el medio en el que actúa enmarcando situaciones específicas (Aravena, 2012). En este sentido, opera como un componente más del llamado *autoconcepto* (Casalla-Luna y Molero, 2013) dándole una densidad multidimensional que permite la posibilidad de distintas valoraciones de cada sujeto sobre sí mismo en relación a distintos contextos, tareas y momentos de su vida. Esto implica que las autopercepciones están fuertemente incididas por el momento de desarrollo de cada sujeto por lo que irán cambiando en función de la experiencia, la edad y los procesos de interacción social.

Al depender directamente de un campo de acción específico (Aravena, 2012), cada sujeto conforma sus autopercepciones en un hacer, en un vínculo directo con una práctica que, al tener una estructura particular, condiciona las posibles construcciones que cada persona realiza. De este modo las autopercepciones de los docentes estarán mediadas no solo por el conjunto de elementos propios de su personalidad, sino por las características de la tarea docente con la que interaccionan.

Apoyado en categorías propuestas por Bandura (1997), Aravena desarrolla un modelo específico destinado a las autopercepciones en el ámbito de la enseñanza que resume en la siguiente imagen:

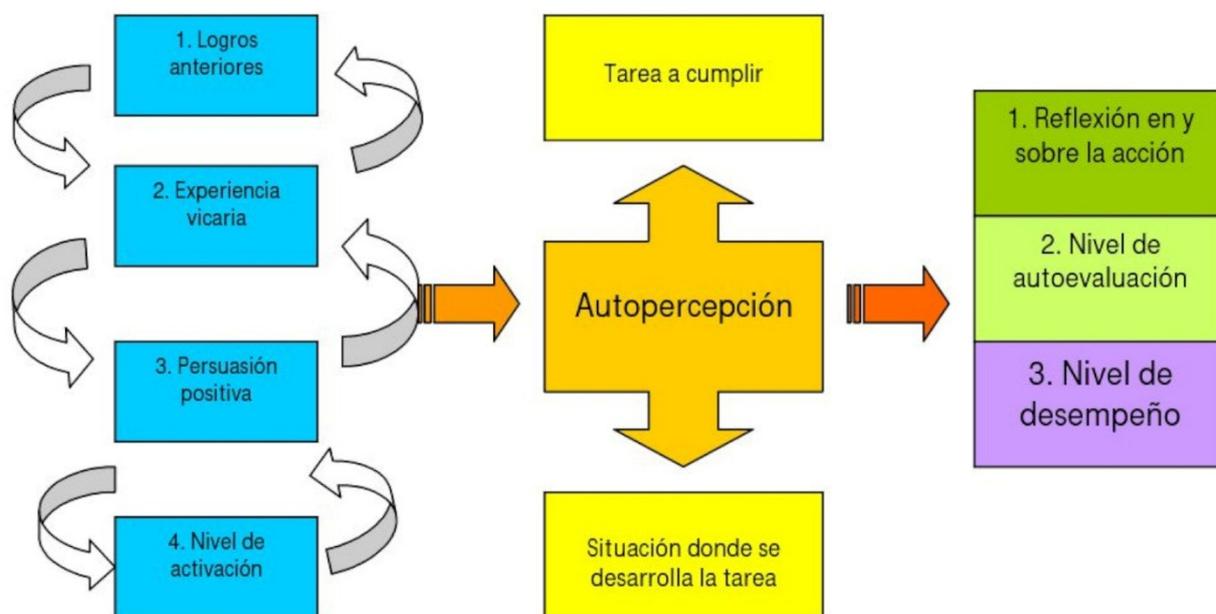


Figura 1: Construcción de la autopercepción de la enseñanza (Aravena, 2012, p. 4)

A partir de él se puede observar que la autopercepción en la tarea docente está determinada por cuatro factores que incidirán luego en la realización de la tarea específica en un contexto determinado. Dichos factores son los *logros anteriores* (aquellas tareas específicas que los docentes entienden que han realizado satisfactoriamente), la *experiencia vicaria* (fundada en observar a otras personas realizando la misma tarea que se les encomienda), la *persuasión positiva* (recibida de referentes que lo estimulan a realizar la tarea) y el *nivel de activación* (determinado por el estado físico y mental de predisposición a la tarea en el momento específico).

Dichas categorías se inciden mutuamente y son los factores previos que dan lugar al modo en que, teniendo en cuenta la finalidad y características de la tarea, así como la situación en la que se desarrolla, se construirá una autopercepción concreta. Una vez construida esa autopercepción cada docente realiza su proceso de reflexión sobre el trabajo en el aula, construye algún tipo de autoevaluación, para categorizar luego su nivel de desempeño sobre la tarea. Desde luego, este proceso se reelabora constantemente, produciendo nuevas autopercepciones en función de la variación de los elementos que entran en juego y del desarrollo de la experiencia docente.

Los procesos de cambio curricular, al modificar las características y finalidades de la tarea docente, además del contexto de desarrollo de la misma, movilizan las autopercepciones docentes construidas con anterioridad y producen nuevos procesos de elaboración de las mismas.

Por lo tanto, el modo de relacionarse con la tarea, la disposición al hacer, la manera en que perciben a lxs estudiantes y el conjunto de decisiones didácticas, estarán mediadas por las autopercepciones que se tenían en relación a la tarea tal como antes era y el modo en que el nuevo contexto es percibido. Una reforma del plan escolar no solo incide en el modo en que lxs docentes se autoperciben en relación a su tarea, sino que es incidido directamente por dichas autopercepciones en el proceso de puesta en práctica de la misma (Pajares, 2003).

La tarea de lxs docentes de música, al ser una tarea específica con estructuras y expectativas sociales en la que cada docente se desenvuelve, produce autovaloraciones particulares en relación a su performance. Al mismo tiempo, dicha valoración se entreteje con sus creencias sobre el deber ser de su campo de práctica y las características del mismo, conformando una autopercepción específica, un mundo interior referenciado a su relación con la práctica educativa, su historicidad y las tradiciones que la envuelven.

Este enfoque abre la interrogante sobre el hecho de que, si bien creencias y autopercepciones son conceptos diferentes con sus especificidades, podrían encontrarse fuertemente entrelazados en la práctica. Al mismo tiempo y a los efectos de este trabajo, nos permite preguntarnos si el entretejido de las mismas, al ser producido en un contexto social específico enmarcado en una tradición educativa, tendrá una tendencia a la reelaboración cuando el marco de la práctica educativa cambia. En este sentido, lxs docentes de música que compartan un centro educativo, en tanto sujetxs sociales enmarcadxs en una comunidad de práctica y disciplinar específica, podrían estar incididos por un proceso de cambio curricular, al mismo tiempo que sus sistemas de creencias-increencias y autopercepciones incidirían en el resultado final del mismo.

En síntesis y a los efectos de la presente investigación, la noción de autopercepción se operativiza como el conjunto de valoraciones que cada individuo tiene sobre sus capacidades en vínculo con sus creencias y expectativas (Martinez, 2009), producidas en un campo de práctica específico, con sus propias características y finalidades (Aravena, 2012). Las particularidades del campo de práctica educativa, enmarcado en buena medida por la propuesta curricular, delimitará las posibles construcciones de autopercepciones que lxs docentes realicen y las variaciones de dicho marco producirán todo tipo de movilizaciones e interacciones entre las autopercepciones docentes y el cambio curricular (Pajares, 2003).

2.4 El currículum y los procesos de cambio curricular

En función de lo expuesto y a los efectos del presente trabajo, se hace necesario desarrollar de modo más profundo la noción de currículum para analizar de mejor modo las incidencias mencionadas en el apartado anterior.

Desde el campo de la Teoría Curricular, de Alva señala como uno de los grandes errores de las concepciones tradicionales sobre el currículum el hecho de entenderlo "sólo en sus aspectos estructurales-formales, esto es, de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar" (1998, p.35). Por el contrario, la autora destaca el nivel *procesal* del currículum, es decir, el modo en que se realiza como práctica concreta y los elementos que entran en juego en dicho proceso. Por esta razón, los procesos de cambio curricular no se juegan exclusivamente en las instancias de negociación/imposición de una nueva prescripción curricular, sino que dependen principalmente de cómo dicho documento curricular es transformado en una práctica concreta por sus protagonistas.

El currículum real entrelaza al currículum prescripto, la propuesta editorial y la cultura pedagógica de los docentes" (Frigerio, 1991), de este modo, aun cuando el currículum prescripto cambie, "para iniciar un proceso de innovación, el profesorado de música, como el de cualquier otra materia, debe sentir la necesidad de ese cambio, o por lo menos debe encontrar sentido y utilidad al proceso de cambio que se le propone. Para que el cambio se produzca los protagonistas deben sentirlo como propio (Garamendi y González, 2012).

Desarrollando la línea planteada por de Alva, podemos decir que todo currículum es una

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse a esa dominación y hegemonía (de Alva, 1998).

En este sentido, es de esperar que en todo proceso de cambio curricular se hagan presentes diferentes concepciones y modos de jerarquizar contenidos, metodologías y finalidades del quehacer educativo, pautando los resultados que serán plasmados en los programas o planes en cuestión. Pero, al mismo tiempo, se pondrán en juego las creencias y autopercepciones de los docentes que lleven ese nuevo documento a la práctica, así como del resto de los participantes del hecho educativo. Las concepciones de los estudiantes, sus familias y las expectativas, se entretejerán con las docentes conformando una construcción de sentido del documento curricular, dando lugar a una nueva acomodación de la cultura escolar institucional.

Como hemos señalado con anterioridad, desde el Análisis Institucional (Lourau, 2001) se ha caracterizado a lo instituido como aquello que, en toda institución, se presenta como natural, atemporal y necesario. Como complemento, existe la posibilidad de que un nuevo proceso instituyente transforme esos instituidos introduciendo nuevos elementos. Dicha posibilidad establece una constante tensión entre instituido e instituyente, dando cuenta de un elemento central en la dinámica de toda institución social. En este sentido, los procesos de cambio curricular, al transformar elementos de la prescripción curricular, movilizarán los equilibrios entre instituido e instituyente, poniendo en particular tensión la dimensión procesal del currículum.

En ella, los elementos que han sido instituidos por el imaginario social sobre la enseñanza de la música y el modo de llevarla adelante, presentes en las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música, serán interpelados en diferente grado, dependiendo de las transformaciones propuestas por cada cambio curricular. A los efectos de este trabajo nos preguntamos entonces si el nivel de interpelación que la nueva propuesta realice dependerá del grado de alejamiento que la misma tenga en relación a los instituidos, el posicionamiento que cada docente tenga en relación a los mismos y la capacidad instituyente del proceso de cambio.

En este sentido, la idea de currículum debe ser complementada con la de *matriz curricular* entendida no solo como "una matriz de contenidos, sino un modelo o matriz de aprendizaje que definirá un estilo de construcción curricular institucional, que resultará de la tensión entre lo instituido, la prescripción, y la lógica de los actores" (Frigerio, 1991, p.21). Dicha matriz estará atravesada por los elementos propios de la tradición institucional que pauta el punto desde el que todos los cambios curriculares son pensados. Aun cuando no se proponga de modo explícito, el conjunto de tradiciones naturalizadas en la matriz curricular, tomarán forma en las creencias docentes e incidirán en el modo en que lxs mismxs se autoperciben a la hora de afrontar un posible cambio.

De este modo, los instituidos y lugares comunes en las tradiciones que operan en la enseñanza de la música cobran valor a la hora de entender la matriz curricular subyacente y el modo en que la misma incide en la construcción de creencias individuales y colectivas del cuerpo docente, así como su presencia en los procesos de cambio curricular.

2.5 Los modelos formativos y su presencia en el colectivo de docentes de música

En el presente apartado se propondrá la utilidad de los *modelos formativos* como herramienta para analizar la práctica educativa. De este modo se recurrirá a propuestas elaboradas en el contexto de la educación artística y la enseñanza de la música, intentando dar cuenta de cómo las prácticas educativas de lxs docentes de música, así como las creencias que las sustentan, están inscritas en tradiciones educativas específicas.

2.5.1 Los modelos en la educación artística

En el desarrollo de puntos de visualización de la particular interacción entre el currículum y las creencias docentes, la identificación de modelos formativos en la tradición de la enseñanza de la música nos permite reconocer modos específicos de concebir la tarea docente. Según Jorquera:

Los modelos se utilizan en educación para referirse a diversas cuestiones. Se encuentran modelos de formación del profesorado, modelos de enseñanza, modelos de aprendizaje, entre otros. Los primeros son modelos en sentido estricto, mientras aquellos de enseñanza y de aprendizaje son, en realidad, componentes de modelos. De modo que los modelos didácticos están constituidos por diferentes elementos, entre los que se encuentra la formulación del aprendizaje y la enseñanza. Concretamente, los modelos didácticos son herramientas para analizar el quehacer docente, que representan la realidad o algún aspecto concreto de ella, como es el caso de los modelos de enseñanza o de aprendizaje. Los modelos didácticos pueden ser, por tanto, una simulación de la realidad, que es más cercana a la práctica en comparación a los paradigmas y las teorías (Jorquera. 2010, p. 57).

En el mismo sentido, Aguirre propone la visualización de modelos formativos en la educación artística con el interés de “tomar conciencia de los fundamentos pedagógicos, estéticos y culturales que residen tras las habituales inercias de nuestra práctica como educadores” (2006 p.1). De este modo, el autor reconoce tres modelos; a saber: *Modelo Logocentrista*, *Modelo Expresionista* y *Modelo Filolingüista*.

El modelo Logocentrista “coloca en el centro de la acción educativa el propio hecho artístico y sus productos, de forma que su objetivo principal consiste en dotar a los individuos de las herramientas y conocimientos precisos para conocer y producir tales artefactos” (Aguirre, 2006, p. 2). En sus fundamentos el autor reconoce una fuerte incidencia del pensamiento racionalista cartesiano y la búsqueda de un ideal clásico del arte propio de la Europa del siglo XVIII.

El hecho artístico, según este modelo educativo, no procede de la acción individual, sino del conocimiento y puesta en uso de los principios de la proporción y la armonía, principios universalizables, reconocibles por el experto y directamente derivados del uso de la razón. Es un modelo, por tanto, centrado en la consideración del arte como culminación del ideal estético y de la actividad artística como destreza para una correcta ejecución de dicho ideal (Aguirre, 2006, p. 2)

A partir de esta concepción dicho modelo tiene como propósito la adquisición por parte del estudiante de preceptos que rigen la obra artística y tiene un particular *“respeto por la norma”*, estableciendo una clara relación de transmisión de maestría a discípulo, donde quien está en primer lugar es quien posee el saber y conocimiento técnico que debe ser aprendido por quien está en el segundo. Como regla general tiene una fuerte sistematización del proceso de enseñanza basada en la imitación y la progresión de la dificultad y no suele atender los deseos o intereses de los estudiantes. “El principal propósito de este modelo de educación artística estriba en que el educando adquiera y domine los preceptos que rigen la virtud estética en las artes, independientemente de los intereses o deseos individuales del estudiante” (Aguirre, 2006, p. 2).

Por otro lado, el Modelo Expresionista “sitúa en el centro de la acción formativa al sujeto, considerando que la esencia de la práctica artística reside en transmitir y expresar los sentimientos o emociones de dicho sujeto” (Aguirre, 2006, p. 4). Entendiéndolo como reacción al modelo logocentrista y su concepción clásica del arte, el autor nos dice que

El encuentro de la visión innatista del artista, con la del niño como ideal antropológico y la de la creatividad como expresión del ser interior configuran el triángulo sobre el que se sustenta un modelo formativo que renuncia al aprendizaje y la relación con la cultura en beneficio de la libre expresión de la natural espontaneidad y creatividad del sujeto (...) La renuncia explícita a la instrucción que caracteriza este modelo suele presentarse en modo positivo, bajo la apariencia de adopción del precepto metodológico de la libertad como eje de la acción formativa

De este modo, el proceso educativo que llevará adelante este modelo no estará centrado en la obra si no en la persona creadora y habrá un particular cuidado de no imponer reglas al proceso creativo de los estudiantes. .

Por último, el Modelo Filolingüista se apoya en el llamado “giro lingüístico” del pensamiento del siglo XX, partiendo del arte como hecho comunicativo. Apoyado en las propuestas de la Psicología de la Percepción, siempre pensando desde las artes visuales, el autor nos propone que

el principal propósito formativo de este modelo para la educación artística es proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para el dominio de estos resortes comunicativos que subyacen a la mera apariencia formal. Lo mismo que una sociedad ilustrada debe alfabetizar a sus ciudadanos, se dice, una sociedad donde lo visual adquiere tanta relevancia debería dotarles también de competencia para la lectura de lo visual. Es decir, debería alfabetizarlos visualmente para que sean capaces tanto de descodificar los recursos expresivos ocultos en cada imagen, como usarlos para la propia creación artística. De modo que la formación perseguiría la competencia en la “emisión” y, sobre todo, en la “lectura” de los mensajes visuales (2006, p. 9).

Este proceso de “alfabetización” requerirá entonces de un reconocimiento de los elementos que componen el código de la disciplina artística, su funcionamiento en tanto sistema, el análisis y la puesta en práctica del hecho comunicativo.

Lejos de la libertad del modelo expresionista o del sometimiento al ideal estético del modelo logocentrista, el modelo filolingüístico promueve la experimentación y combinación consciente de los elementos constitutivos de lo plástico. Para ello, no renuncia a la dirección del experto ni a la sistematización curricular, que establece diferentes grados de dificultad y complejidad en la combinatoria de las propuestas expresivas (2006, p. 10).

En este sentido, el trabajo de experimentación consciente y reflexiva a partir del reconocimiento del código en cuestión y la comunicación de mensajes a través de él, será un elemento de particular interés de este modelo y de trabajo docente en el aula.

A modo de resumen, la siguiente tabla plantea los elementos centrales de los modelos propuestos por el autor.

Modelo	Foco	Concepción del arte	Concepción de la enseñanza
Logocentrista	Centrado en la obra y las reglas que permiten su producción y reproducción	El arte como culminación de un ideal estético a partir de reglas de proporción y armonía universalizables	Lxs docentes deben enseñar las reglas de producción de las obras artísticas en un proceso fuertemente estandarizado
Expresionista	Centrado en lxs sujetxs que aprenden y en la expresión de su mundo interior	El arte como manifestación individual de emociones y sentimientos	Lxs docentes deben permitir la libre expresión de lxs estudiantes y velar por que ella se desarrolle sin obstáculos
Filolingüista	Centrado en la contextualización sociocultural del arte y la adquisición por parte de quien aprende de su codificación en tanto sistema comunicativo.	El arte como sistema comparable al lenguaje, susceptible de ser aprendido en tanto tal como una suerte de alfabetización	Lxs docentes deben enseñar los diferentes elementos del código de la disciplina artística de modo socialmente contextualizado y como hecho comunicativo

Tabla 1: Elementos centrales de los Modelos en Educación Artística según Aguirre (2006)

(Elaboración propia)

2.5.2 Los modelos en la educación musical

Como complemento a lo planteado por Aguirre y ya específicamente desde la Educación Musical, Jorquera (2010) encuentra tres *matrices generadoras* de modelos didácticos dentro de la disciplina.

La primera, de origen positivista, será llamada tradicional y contempla, a su vez, dos variantes, la académica, que tiene sus fundamentos en la versión contemporánea de las ideas de Rameau y Hanslick, y la práctica, también derivada de una larga tradición en que la práctica musical se ha encontrado radicalmente separada de la reflexión sobre ella (conservatorios y universidades). Por tanto, se entiende que estas dos orientaciones son complementarias y derivan ambas de la tradición histórica de la enseñanza musical. La segunda matriz generadora de concepciones se sitúa en el ámbito fenomenológico, e incluye la concepción comunicativa lúdica. La concepción compleja se sitúa en el ámbito crítico, ya que al entender la música como evento complejo, sus significados aportan elementos para la comprensión crítica de la realidad (Jorquera 2010, p. 60).

A partir de estas matrices, la autora desarrolla una serie de modelos didácticos propios de la enseñanza de la música que sirven, a los efectos de este trabajo, como punto de partida para desarrollar una contextualización histórica de la disciplina en nuestro medio y el modo en que el sistema de creencias-increencias de los docentes de música tiende a tomar cuerpo.

En la siguiente tabla se muestran las matrices propuestas por Jorquera y los modelos que devienen de ella

Matriz de modelo	Modelo
Matriz positivista tradicional	Académico
	Práctico
Matriz Fenomenológica	Lúdico Comunicativo
Matriz Crítica	Complejo

Tabla 2: Matrices generadoras y sus respectivos modelos según Jorquera (2010)
(Elaboración propia)

En este sentido y a continuación, se desarrollarán las principales características de los modelos propuestos por la autora, buscando, a su vez, posibles puntos de contacto entre estos y los modelos planteados por Aguirre. Parece oportuno destacar que, si bien existen puntos de contacto entre las dos propuestas, las mismas tienen *consonancias*⁹ y no coincidencias totales. De este modo y a medida que se vayan presentando los modelos propuestos por Jorquera, se irá haciendo referencia a los modelos de Aguirre, en aquellos casos que así corresponda.

2.5.2.1 Los modelos *académico* y *práctico*: el Conservatorio como matriz curricular

Enmarcado en la matriz positivista tradicional, la enseñanza propuesta por el modelo *académico*

incluye actividades como explicar, formas de adiestramiento, propuesta de materiales escritos en notación musical tradicional, asimilación de conceptos, audición de obras musicales con explicación previa, conocimiento de repertorio seleccionado. El conocimiento tiene valor absoluto, está constituido por repertorios canonizados y consagrados por el

⁹Dentro de la llamada *teoría musical* de la música académica, la noción de consonancia refiere a la superposición de notas musicales que tienden a dar sensación de reposo y distensión. En este sentido, se opone a la de *disonancia*, en tanto esta última produce una sensación de inestabilidad y tensión. La consonancia es entonces una noción relacional en la que dos sonidos de diferente altura pueden “sonar juntos” dando una sensación de unidad. Por analogía, este trabajo toma la noción como modo de describir la afinidad entre modelos educativos surgidos de propuestas de diferentes autorxs. En este sentido, se busca explicitar su afinidad y no tratar de establecer equivalencias. Para un análisis más profundo de las nociones de consonancia y disonancia: Schoenberg, 1974.

tiempo (grandes obras) y por los autores que se proponen para el estudio o la audición. La lectoescritura musical, el análisis de las formas y estructuras de la música y un conocimiento enciclopédico sobre los compositores y la época en que las obras fueron creadas, garantizan la adquisición de estas nociones (...). Es un modelo típicamente magistrocéntrico. No se tienen en cuenta las ideas ni los intereses de los estudiantes, ya que el conocimiento musical se considera la referencia central (Jorquera, 2010, p. 60).

Por su parte y también dentro de la matriz tradicional, el *modelo práctico*

propone un quehacer práctico (tocar instrumentos, cantar, improvisar, componer) desligado de su significado comunicativo y cultural, es decir, un hacer por hacer, una práctica en sí misma que dirige especial atención a los aspectos técnicos de la producción musical. La visión subjetivista propia de este modelo consiste en que la satisfacción personal (individual) tiene un rol relevante, estando ligada a la posibilidad de experimentar vivencias afectivas mediante la práctica musical. A estas últimas se encuentra asociada la noción de disfrute, que en esta perspectiva es un disfrute en sí mismo, esencialmente individual y estandarizado, esto es, un disfrute según los patrones establecidos por la tradición. Aquí se puede apreciar el carácter complementario respecto a la concepción anterior. El repertorio tiene características similares a la concepción académica, aunque también es posible que el profesor elija materiales más atractivos respecto a los consagrados por la historia, incluso de la lectoescritura musical (Jorquera, 2010, p. 61).

Sobre la relación pedagógica entre docente y estudiante la autora nos dice que

La enseñanza es magistrocéntrica e individual, aunque ocasionalmente puede darse la posibilidad de enseñanza grupal en las escuelas de música. (...) Las ideas y los intereses de los alumnos no son tenidos en cuenta, aunque pueden ser considerados para inducir el conocimiento musical calificado como verdadero o correcto, o sea el de la tradición (Jorquera, 2010, p. 62).

Como complemento necesario del modelo académico, el modelo práctico funda sus raíces en la tradición musical escrita, recurriendo a un repertorio canónico y a la reproducción acrítica del mismo como modo de adquisición de herramientas para el desenvolvimiento de los estudiantes

La imitación es una modalidad de aprendizaje característica de este modelo, en que el estudiante aprende reproduciendo correctamente los modelos propuestos por el profesor mediante la repetición. El estudiante adquiere los aprendizajes alcanzando los niveles que han sido establecidos por la tradición respecto del dominio cabal de las grandes obras.

Practicar equivale a aprender, es decir, que el carácter mecánico del estudio individual es evidente. El aprendizaje consiste en lograr la repetición fiel del modelo propuesto, que generalmente se identifica con el propio profesor, representante del conocimiento transmitido de profesor a estudiante a través de generaciones (Jorquera, 2010, p. 62).

Se observa entonces una clara consonancia entre estos dos modelos, pertenecientes a la matriz positivista tradicional, y el modelo Logocéntrico propuesto por Aguirre. Dicha consonancia está dada por el hecho de que, en las características observadas por ambos autorxs, el foco está puesto en las obras artísticas, las reglas de producción de las mismas y la sujeción a la norma fundada en un repertorio canónico. A su vez, la enseñanza está fuertemente estandarizada y tiene a la repetición como modo de introyectar en lxs estudiantes el canon estético y sus reglas.

La siguiente tabla resume los elementos de los modelos Académico y Práctico propuestos por Jorquera y el modelo Logocentrista de Aguirre, permitiendo explicitar una relación de consonancia entre ellos.

Modelo	Consonancia en su manera de entender el arte	Consonancia en la manera de desarrollar la práctica educativa	Consonancia en la relación Docente-estudiante-saber
Logocentrista	El arte como culminación de un ideal estético a partir de reglas de proporción y armonía universalizables	Lxs docentes deben enseñar las reglas de producción de las obras artísticas en un proceso fuertemente estandarizado	Lxs estudiantes deben aprender la norma y el ideal estético más allá de sus intereses o deseos individuales. La imitación de modelos propuestos por lxs docentes se presenta como la mejor dinámica.
Académico	Centrado en las <i>grandes obras</i> musicales que constituyen un repertorio canónico, consagrado por el tiempo, y el estudio de sus autorxs	La audición de obras canónicas como modo de introyectar las formas y estructuras propias de la tradición musical académica	Típicamente magistrocéntrico, no tiene en cuenta los intereses de lxs estudiantes ya que el <i>conocimiento musical</i> históricamente legitimado debe ser aprendido
Práctico	Enfocado en la técnica que permite reproducir las obras canónicas, entendida como una técnica universal aplicable a todas las prácticas musicales	La imitación y la repetición como modo de aprender la técnica que es representada y transmitida por lxs docentes	Magistrocéntrico. Las ideas o intereses de lxs estudiantes no son tenidos en cuenta, salvo que puedan ser usados para <i>inducir</i> el conocimiento musical <i>verdadero</i> , siendo este el de la tradición. Aprendizaje por imitación en el que quien enseña es a su vez modelo a imitar

Tabla 3: Consonancia entre el modelo Logocentrista (Aguirre, 2006) y los modelos Académico y Práctico (Jorquera, 2010)
(Elaboración propia)

La presencia de la matriz positivista tradicional y sus modelos, así como del modelo logocentrista, muestran un importante asiento en lo que Fernández (1998) llama *código disciplinar*, siendo un instituido en la enseñanza de la música. Desde el Análisis Institucional se ha propuesto entender a las instituciones como una constante tensión entre lo instituido y lo instituyente (Lourau, 2001). Según esta perspectiva, lo instituido es aquello que se entiende como dado y “natural” en la dinámica interna de cada institución, presentándose como imprescindible, atemporal e inalterable. Sin embargo, lo que hoy se presenta como instituido, necesariamente fue parte de un proceso instituyente, en un contexto histórico social específico que puede ser deconstruido para hacerlo visible e identificable.

En este sentido y pensando a la enseñanza de la música como una institución, son particularmente importantes los aportes de Jorquera (2006) en su tarea de rastrear el devenir

histórico y la génesis que la misma ha tenido en su conformación como disciplina. Si bien la autora no trabaja desde la óptica del análisis institucional, su tarea nos permite comprender el proceso instituyente de la disciplina al momento de concretizarse en instituciones educativas específicas, los modelos que le son fundantes y las tradiciones de enseñanza que se conforman a partir de ese momento.

Del mismo modo que otros autores (Lavignac, 1950; Hemsy:1999), Jorquera encuentra en el surgimiento del Conservatorio de París y los procesos de estructuración de sus primeros años, la consolidación de un modelo de enseñanza de la música que luego se expandirá por todo el mundo. Dicho modelo se constituye con el objetivo de formar instrumentistas de orquesta sinfónica en la Francia de finales del siglo XVIII, a partir de ejercicios de lectoescritura musical disociados de prácticas musicales específicas y atendiendo a las lógicas de la llamada *dificultad progresiva*.

La autora enfoca como una de las grandes innovaciones del Conservatorio de París la elaboración de métodos escritos para la enseñanza de cada instrumento que comenzaron a ser aplicados de modo obligatorio en el resto de los conservatorios de Francia. De este modo, la rotación de docentes no afectaría las metodologías del Conservatorio creando una impronta institucional que se prolongará en el tiempo. El cuerpo docente será entendido entonces como un instrumento de aplicación de un método que no le pertenece, anticipando el modelo tecnicista de la educación.

Según Díaz Barriga, el docente ha sido tradicionalmente imaginado como un instrumentador, un aplicador de métodos de enseñanza, “un ingeniero conductual al que se le solicita dominio del modelo más que de la disciplina o campo del conocimiento en torno al cual trabaja y del cual es mediador central de los procesos de apropiación por parte del alumno” (1985, p. 24). Esta figura, analizada en relación al docente general y la concepción que de él se tiene desde el tecnicismo, aplica particularmente a la concepción del cuerpo docente del Conservatorio de París a partir de la oficialización de sus métodos escritos.

En la propuesta educativa del Conservatorio, se consolida un conjunto de concepciones sobre la música como disciplina, las prácticas musicales, la teoría y la técnica entendidas de modo universal, los modos de enseñanza y una cultura institucional de los centros educativos dedicados a la formación de profesionales de la música. Particularmente, la idea de que la obra musical es una entidad externa al sujeto, fija y materializada en la partitura, tendrá un peso particular a la hora de definir la preponderancia de la lectoescritura musical como principal mediador de su enseñanza (Nagore, 2004; Castro, 2017).

Contemporáneo al surgimiento del método científico y a la emergencia del positivismo, el conjunto de decisiones didácticas desarrolladas por el Conservatorio de París y su método han sido evidenciados como parte fundamental del instituido que hoy habita las prácticas educativas de las organizaciones de enseñanza de la música de Latinoamérica (Prudencio, 2010) y de nuestro medio (Aharonian, 2000). La persistencia hegemónica de su modelo ha sido señalada como parte de una dependencia colonial-cultural con el canon de pensamiento europeo (Aharonian, 2000), siendo piedra fundacional de la casi totalidad de instituciones universitarias de referencia en el campo de práctica.

Desde la perspectiva del pensamiento decolonial, Castro-Gomez ha propuesto la idea de que la ciencia moderna europea ha pretendido construir un modelo en el que “como dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda” (Castro-Gomez, 2007, p. 83). De este modo el autor, en la línea de Gronsfoquel (2007), cuestiona la pretensión de universalidad del pensamiento europeo y los mecanismos de ocultamiento de sus particularidades. Al mismo tiempo, desde las epistemologías feministas se ha planteado la idea de que todo conocimiento es en sí un *conocimiento situado* (Haraway, 1995), es decir, que es producido desde un cuerpo específico, con historicidad, intereses, deseos y conflictos específicos.

Como correlato, el modelo del Conservatorio de París ha producido una manera única de entender a la música, imponiendo una teoría musical *universal* desde la cuál se observa y se evalúa al resto de las prácticas musicales del mundo (Holguin, 2017; Castro, 2017).

Entendido de este modo, el modelo del conservatorio, al ser también una performance o una lógica en sus actores, puede ser pensado como una *matriz curricular* que atraviesa planes de estudio o programas de enseñanza de música en múltiples instituciones. Por esta razón se ha planteado la existencia de un *habitus conservatorial* (Pereira, 2012), en tanto lógica y pasado encarnado en el ser, incidiendo constantemente en los diseños de nuevos programas y procesos de cambio curricular. Dicho *habitus* no se reproduce simplemente sino que tiende a *actualizarse* en cada situación particular, estableciéndose como parte dada de la realidad y parte del sustrato común de la comunidad disciplinar. Aún así, el *habitus conservatorial* dialoga necesariamente con el resto de elementos que han sido parte de la formación de lxs docentes, la relación particular que lxs mismxs tienen con la música, la educación y su historia de vida. Este hecho hace que, si bien hay una matriz curricular que atraviesa las organizaciones institucionales y la subjetividad del cuerpo de docentes dedicadxs a la enseñanza de la música, la práctica tiene márgenes de incertidumbre y no puede ser simplificada o reducida a la constante reproducción de un modelo (Ribeiro, 2018).

2.5.2.2 El modelo *comunicativo lúdico*: la incidencia de los *métodos*

En relación a este modelo, Jorquera nos propone que el mismo

se caracteriza por situar en primer plano la motivación del estudiantado, haciendo que las propuestas del profesor gusten, consiguiendo entretener con actividades amenas. El juego tiene un rol fundamental, ya que permite motivar a los alumnos para conseguir ese nivel de disfrute que es indispensable para que el aprendizaje musical adquiera sentido y pueda llegar a ser un método en sí mismo. (2010, p. 63)

Si bien la idea de entender a la música desde una perspectiva comunicativa emparenta el modelo propuesto por Jorquera con el Filolingüístico presentado por Aguirre, la autora lo diferencia fuertemente por entender que no existe un proceso de contextualización cultural de la música bajo esta concepción

Precisamente estas características recuerdan que la música, aun siendo enseñada como comunicación, si no adquiere un significado más complejo, se transforma en la repetición de un modelo cultural ampliamente presente en la sociedad actual, es decir, la cultura del espectáculo (2010, p. 65)

En este sentido, la delimitación parece responder más a características propias de la historicidad de la disciplina que de la enseñanza del arte en general:

El aspecto lúdico tiene sus raíces en los modelos activos, desarrollados en educación musical sobre todo a partir de las innovaciones aportadas por los que podríamos denominar los clásicos del siglo XX, es decir, Jacques Dalcroze, Orff, Martenot y Willems, entre otros. Se trata, por tanto, de una concepción comunicativa lúdica, en la cual hay elementos espontaneístas y de participación por parte de los oyentes, de modo que es posible afirmar que se trata de comunicación por la comunicación (2010, p. 14).

Desarrollando la referencia a los autores mencionados, se hace fundamental detenernos en los llamados "métodos" generados dentro de la enseñanza de la música del siglo pasado y su fuerte incidencia en la disciplina. Según Violeta Hemsy, el siglo XX "desde el punto de vista de la educación musical, también podría ser denominado «el siglo de los grandes métodos» o «el siglo de la Iniciación Musical»" (2004, p. 74). En su trabajo, la autora se encarga de organizar cronológicamente y por etapas la gran cantidad de propuestas de educación musical que se presentaron como sustituto del modelo de conservatorio en contextos específicos, generalmente enmarcados en la formación generalista, al margen de la formación de especialistas.

Seguendo su trabajo podemos decir que, en lo referente a la enseñanza de la música

un método—o enfoque metodológico— consiste por lo general en una creación o producción individual: de acuerdo con sus propias necesidades y características, cada autor enfatiza determinado aspecto de la enseñanza musical; las actividades y/o materiales se presentan cuidadosamente secuenciados, de modo de ofrecer a los usuarios un panorama más o menos completo y ordenado de la problemática específica que se aborda.” (Hemsey, 2004, pp. 79-80).

Por esta razón, los llamados “métodos” han estado siempre asociados al nombre de su creador siendo los más destacados, Willems, Ward, Orff, Kodaly, Dalcroze, Suzuki, Martenot; entre otros tantos. También por este motivo, cada método musical ha puesto su foco en aspectos específicos: “Willems profundiza en los aspectos psicopedagógicos de la enseñanza; Orff, en el ritmo y los conjuntos instrumentales; Kodály, en el canto y los conjuntos vocales; Suzuki, en la enseñanza instrumental”(Hemsey, 2004, p. 80).

Dichos métodos han tenido un gran desarrollo en sus contextos de surgimiento, principalmente Europa, pero una receptividad dispar en los colectivos de docentes de música de otras latitudes. Siendo concebidos como un todo organizado y cerrado, algunos de ellos dependieron de un instrumental musical específico, como es el caso del método Orff, o de un repertorio folclórico particular, como el método Kodaly y el folclore húngaro. Estas particularidades limitaron en cierta medida su expansión y asentamiento en el medio local, pero configuran un importante acervo que pone en escena una diversidad de propuestas educativas analizadas y caracterizadas de modo recurrente por varios autores (Frega, 1997; Peiteado, 1995).

Existe además un consenso entre quienes han estudiado los métodos en relacionar buena parte de ellos a la denominada “escuela nueva” o “escuela activa”, poniendo la experiencia del estudiante en primer plano, resaltando los aspectos lúdicos y los procesos de descubrimiento (Hemsey, 2004; Frega, 1997; Peiteado, 1995). Si bien, desde luego, esto no aplica a la totalidad de los métodos surgidos en el siglo XX, habla de cierto acompañamiento de las búsquedas en la enseñanza de la música y las corrientes educativas surgidas en la primera mitad del siglo XX en la educación general.

Aún así, la traslación literal de métodos cerrados en sí mismos y surgidos en otro contexto, ha recibido una importante crítica por parte de docentes de nuestro medio, cuestionándolos por su incapacidad de estimular la creatividad en los estudiantes y su nula interacción con la realidad musical local (Aharonian, 2004; Nakasone, 2012).

En este sentido corresponde destacar que, más allá de los métodos en sí y el modo en que han sido recibidos en nuestro medio, uno de sus principales aportes ha sido producir una problematización de la enseñanza de la música en la formación general, generando una vertiente educativa diferenciada a la tradición del conservatorio, surgida de la formación de especialistas. A partir de la misma, generalizada en múltiples contextos geográficos y a la que nuestro medio se fue acompañando, se irá constituyendo una nueva tradición didáctica en la enseñanza de la música, asociada al sistema educativo formal de escolarización, con cierto margen de independencia.

En la actualidad se observa, a nivel oficial y extraoficial, una neta polarización de las acciones educativas. Por una parte, está el ámbito de la educación musical inicial, que cuenta con un legado rico e importante, producto de un siglo casi completo (el siglo XX) de aportes y experiencias metodológicas, buena parte de los cuales aún no fueron adecuadamente procesados. Por otra, el nivel de la formación musical especializada o superior, como ya lo expresamos, continúa desactualizado: la mayor parte de las reformas educativo-musicales del siglo XX sucedieron en el campo de la educación general y de la educación musical inicial, mientras los conservatorios y las universidades permanecían al margen de los cambios. (Hemsey, 2004, p. 79)

Esta “polarización”, posible gracias a la permanencia de la separación entre organizaciones dedicadas a la formación de especialistas en la música y a las dedicadas a la formación generalista, habilita la configuración de espacios de prácticas educativas diferenciadas. Debido a esta situación y a partir de lo planteado por la autora, se observa que la comunidad disciplinar ha ido produciendo dos grandes líneas de tematización de los objetivos y metodologías de la enseñanza de la música. Dicha diferenciación, impresa en los objetivos específicos de cada establecimiento educativo, terminará por incidir en el modo en que cada comunidad de práctica específica configura de modo colectivo las creencias y autopercepciones en relación a su práctica educativa.

2.5.2.3 El modelo *complejo*: las propuestas actuales en la didáctica de la música

En relación a este modelo Jorquera nos plantea que el mismo

concibe la enseñanza musical como investigación sobre significados, contextos, funciones y estructuras de la música, en relación recíproca. Investigar no implica sólo la adquisición de conocimiento conceptual acerca de la música, sino también investigación creativa, en

situaciones en que los estudiantes puedan explorar, improvisar y componer sus propios productos en relación con temas específicos que permitan afrontar los problemas relevantes de la cultura y de la actualidad, para así llegar a comprender mejor la realidad (2010, p. 65)

En este sentido, este modelo tiende a aproximarse al Filolingüístico de modo más concreto por entender a la música como un entramado de significados contextualizados en una cultura determinada ya que

considera la música como una conducta humana contextualizada, con unos significados, unas funciones y unos contextos que no deben ser ignorados, es decir, que la música debe ser abordada desde múltiples puntos de vista, y corresponde, por ello, a una visión compleja, sistémica y constructivista. (...) Los planteamientos semióticos mencionados más arriba se incluyen en este modelo, de modo que la música es entendida como estructura, relacionada con sus significados, funciones y contextos en los cuales es producida o utilizada. (2010, p. 65)

Esta concepción de la música en tanto entramado de significados culturales, necesita de un proceso en que teoría y práctica son abordados de modo conjunto, escuchando, analizando y componiendo como ciclo recurrente.

Sobre la relación docente-saber-estudiante, la autora nos dice que

Los repertorios son consensuados por profesor y estudiantes, de manera funcional y significativa respecto a las necesidades de aprendizaje que se plantean. Los materiales pueden ser los más diversos, consensuados de manera similar a los repertorios musicales. El profesor actúa como guía en los procesos de investigación y creación que promoverán la construcción del conocimiento musical. Las ideas e intereses de los estudiantes son un punto de partida relacionado con el conocimiento que se propondrá y con la construcción de éste. (Jorquera, 2010, p.66)

La formulación del modelo complejo está, a su vez, directamente asociada al mencionado proceso de conformación de una tradición educativa diferenciada, dedicada a la enseñanza de la música en la formación general y que ha ido tomando cuerpo en un nuevo reposicionamiento de la Didáctica de la Música en tanto disciplina académica, sus propuestas e investigaciones. Los planteos de Andrea Giraldez (2007) en el contexto español, basados en la ampliación del repertorio de prácticas musicales a ser enseñadas, superando la restricción al repertorio de música europea, han tendido a legitimar la incorporación de músicas de diferentes culturas al aula de música. Como complemento y en el contexto inglés, las investigaciones de Lucy Green (2017),

vinculadas a los modos de aprendizaje de lxs músicxs populares y su integración en la enseñanza formal, han terminado por establecer nuevos campos de abordaje de la disciplina.

Así mismo, existe una clara tendencia a concebir la educación musical como un derecho común de todas las individualidades, superando la idea tradicional del *talento innato*. En este sentido, Hemsy dirá que:

La investigación de los mecanismos psicológicos que intervienen en el proceso de la audición y el aprendizaje musicales, muestra de qué manera es posible observar, promover e impulsar el desarrollo de la musicalidad prácticamente en todo individuo. Ya no es posible aceptar el criterio de otras épocas en que sólo recibían enseñanza musical los «bien dotados» o quienes tenían medios para procurarse una instrucción especial. (Hemsy, 2007, p. 22)

Según Tejera (2018) la presencia del pensamiento de dicha autora tiene un peso particular en nuestro medio al ser fomentado desde la disciplina Didáctica de la Música en el profesorado de música, incidiendo en la conformación de un deber ser del rol docente de nuestro medio. Particularmente, destaca la presencia del *modelo complejo* propuesto por Jorquera, vinculándolo con el *Modelo Artístico* planteado por Hemsy para la enseñanza de la música. Para Hemsy:

El “modelo artístico” en la educación musical se apoya en el hacer. A través de la ejecución instrumental, el alumno aprende música y a la vez adquiere los conocimientos básicos relativos al lenguaje sonoro. (...) A través de un enfoque creativo y consciente, sin prematuras restricciones de carácter teórico o técnico, el niño se inicia en la ejecución vocal e instrumental, mientras juega, se expresa creativamente y desarrolla un amplio repertorio de habilidades. (Hemsy, 2007, p. 22)

La autora propone la idea de modelo oponiéndola a la de método cerrado, inscribiendo su propuesta en el proceso histórico de conformación de la disciplina:

A diferencia del método, el modelo, en nuestra acepción particular, remite a una producción colectiva, usualmente espontánea. Un modelo dado -de aprendizaje natural o espontáneo, tecnológico, étnico, ecológico, etc.- no es privativo ni excluyente, ya que puede combinarse con otros, y tampoco conlleva o supone una secuenciación dada. Por lo general, un modelo comprende un conjunto de conductas (actividades, acciones) y materiales que suceden o se desarrollan en un contexto específico (lúdico, cultural, antropológico, tecnológico, etc.). Tiene que ver con cómo se aprende o se transmite un saber -costumbres, habilidades, creencias, etc.-, ya sea en la vida cotidiana, en la calle, en la comunidad; a través del juego, del canto y/o la danza popular; mediante aparatos o máquinas, a través de actitudes y prácticas varias. (Hemsy, 2004, p. 80)

La práctica musical como eje del trabajo en el aula, instalando a la teoría como una etapa de conceptualización posterior, se configura en la propuesta del “proceso de musicalización” basado en la escucha, la práctica y el análisis, dentro de una constante retroalimentación (Hemsey, 2002).

En nuestro medio, la presencia de docentes de Didáctica de la Música dedicadas también a la investigación y producción académica (Calcagno, 2016; Tejera, 2018; Perez, 2018; Tazzi, 2019), plantea una proximidad entre los actuales contextos de debate y producción que la disciplina atraviesa y la propuesta concreta que la misma, ya como asignatura de una malla curricular, brinda a lxs estudiantes de formación docente.

En este marco, la matriz curricular del conservatorio musical y su modelo tradicional, en sus variantes académica y práctica, han ido encontrando un conjunto de contrapesos, estructurados lentamente de modo disciplinar, que se hacen presentes en los procesos de formación habilitando la emergencia de otros modelos que inciden en lxs docentes de música, sus prácticas y las posibles contradicciones en sus sistemas de creencias-increencias.

En la siguiente tabla se establecen los elementos que nos permiten observar consonancias entre el modelo Filolingüístico propuesto por Aguirre y el modelo Complejo/Artístico.

Modelo	Consonancia en su manera de entender el arte y la música	Consonancia en la manera de desarrollar la práctica educativa	Consonancia en la relación docente-estudiante-saber
Filolingüístico	El arte como sistema comparable al lenguaje, susceptible de ser aprendido en tanto tal como una suerte de alfabetización	Lxs docentes deben enseñar los diferentes elementos del código de disciplina artística de modo socialmente contextualizado y como hecho comunicativo	Lxs docentes direccionan un proceso de alfabetización en el código disciplinar a través de la investigación creativa de lxs estudiantes
Complejo/Artístico	La música como sistema complejo de significados culturales contextualizados, con una estructura analizable desde una perspectiva semiótica	Se debe enseñar la música a través de un proceso de investigación creativa que trabaje con los significados y estructuras de la misma y que permitan problematizar y comprender la realidad	Las ideas e intereses de lxs estudiantes son el punto de partida para el proceso de creación que llevan adelante, guiados por lxs docentes

Tabla 4: Consonancia entre los modelos Filolingüístico (Aguirre, 2006) y los modelos Complejo (Jorquera, 2010) y Artístico (Hemsey, 2004)

(Elaboración propia)

3. Capítulo tercero: La Enseñanza de la Música y la Enseñanza Primaria en el Uruguay

Establecidas las herramientas conceptuales, entre ellas los modelos formativos en educación artística y enseñanza de la música, el presente apartado tiene como finalidad hacer una breve contextualización descriptiva de la enseñanza de la música en el sistema educativo público uruguayo, a partir de los documentos oficiales y los trabajos realizados sobre la misma. Siendo el problema de investigación del presente trabajo las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música en procesos de cambio curricular, contextualizando dicho estudio en la enseñanza primaria, el apartado se centrará en la formación docente y la enseñanza de la música en Primaria, dando cuenta de la presencia de los modelos educativos identificados por trabajos precedentes.

3.1 La enseñanza de la Música en Primaria

En Uruguay, la enseñanza de la música está presente en la educación primaria desde antes de la llamada Reforma Vareliana de 1877. Al estar en manos de la iglesia católica, la enseñanza primaria anterior a dicha reforma utilizaba a la música como estrategia didáctica para enseñar preceptos religiosos (Álvarez, 2021). A partir del proceso de laicización llevado adelante por la reforma, la música siguió utilizándose como vehículo didáctico, ahora para enseñar preceptos morales, en el marco curricular llamado Música Vocal.

La enseñanza de la música fue impartida exclusivamente por lxs maestrxs comunes hasta que en 1934 se creó la Inspección de Música y Canto. Es a partir de ese momento que se observa, en los sucesivos planes curriculares, la presencia de dos propuestas de enseñanza de la música, asignadas a diferentes actores educativos dentro de la educación primaria (Pérez, 2018)

Por un lado, la denominada *expresión musical*, a cargo de lxs maestrxs, y por otro la *educación musical*, asignada a docentes de música dependientes de la Inspección de Música

El programa del año 1979 presenta un capítulo con el nombre "Expresión" donde se detallan las asignaturas: Expresión plástica y rítmico musical para cada grado escolar agregándose una tercera actividad para clase Jardinera denominada Manualidades. Aparece otro sector referido a la "Educación Musical" que da cuenta de la clara incidencia de la Inspección Nacional de Educación Musical (creada por decreto de ley en el año 1934 con el nombre Inspección de los Servicios de Canto y de Música) al determinar que será el educador musical el que debe llevar adelante la actividad de esta disciplina en coordinación

con el maestro de clase y bajo la orientación del director de la escuela y del inspector de Educación Musical. (Pérez, 2018, p. 51)

Según el citado trabajo, los planes curriculares de 1949 y 1957 se manifiestan explícitamente a favor de fomentar la *libre expresión* de los estudiantes en la enseñanza de la artes, así como en la educación en general. Claramente vinculada al modelo expresionista, la opción por la *libre expresión* de los estudiantes y la integración del arte en todos los niveles educativos tiene un particular referente en la figura de Herbert Read. Para Read

el arte, ampliamente concebido, debería ser la base fundamental de la educación. Pues ninguna otra materia puede dar al niño no solo una conciencia en la cual se hallan correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también, al mismo tiempo, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza (1982, p. 89).

Read ve en el arte la capacidad de producir un proceso de formación integral, siempre y cuando se estimule en un ámbito de libertad, llegando a plantear que “la finalidad del arte en la educación (...) debería ser idéntica a la finalidad de la educación misma” (1982, p. 119). Para esto jerarquiza la expresión y el estímulo de la sensibilidad estética de los estudiantes como parte de un proceso de individualización y, al mismo tiempo, de armonización con lo social. La expresión en libertad de los estudiantes, comunicable a través de las particularidades de las diferentes artes, atravesará toda la propuesta educativa y la relación del arte con la educación no se podrá circunscribir a la enseñanza de técnicas específicas de disciplinas artísticas.

En la misma línea, la influencia del pensamiento de Jesualdo Sosa en los programas de educación primaria de 1949 y 1957 son evidentes no solo por su directa participación en el proceso de elaboración, si no por el modo particular en que su obra fue impregnando el pensamiento docente de la época. Sosa, a partir de sus experiencias como maestro en la escuela de Canteras de Riachuelo del departamento de Colonia, analiza el modo en que la sociedad y la educación reprimen la creatividad de los estudiantes.

La sociedad sabía que él era capaz de creación; que poseía una expresión creadora, pero le inhibía, le detenía intencionalmente toda posibilidad de que ella alcanzara a cristalizarse, porque era necesario convertirlo en masa, en número de una estadística, en punto de una gráfica, en cosa de una técnica. (2014, p. 111)

En este sentido, la *expresión creadora* adquiere para Sosa, del mismo modo que para Read, un potencial liberador con dimensión política que debe jugar un papel central en el proceso

educativo. En su constante crítica al modelo educativo hegemónico de la primera mitad del siglo XX, instala la natural búsqueda de libertad de lxs estudiantes a través de todo tipo de imágenes y referencias, haciendo hincapié en el modo en que lxs docentes tienden a reprimir las misma.

La particular presencia del pensamiento de Sosa da cuenta de una fuerte presencia del modelo expresionista en el trabajo educativo dedicado a la *expresión musical*. Como contrapeso y como se ha señalado, la presencia de docentes específicos dedicados a la *educación musical*, dependientes de la Inspección de Música, presenta una segunda aproximación a la enseñanza de la música ligada fuertemente al modelo de conservatorio. Según Pérez en el plan de 1979

En el sector que refiere a Expresión musical se alude a la formación del oyente y a la integración del canto en las actividades de clase (...) Cuando se detallan contenidos de Educación musical se refieren, exclusivamente, a la enseñanza del lenguaje musical con algunos errores conceptuales, los que fueron naturalizados por conservatorios privados debido a la falta de debate y que además focalizaron la atención en el repertorio de la música europea occidental. (Pérez, 2018, p. 53)

La presencia de estos dos modelos de enseñanza de la música tiene como uno de sus hitos distintivos la creación de la primer Escuela de Música de Primaria en el año 1942, hoy Escuela N°265. Dicha escuela fue el modelo para la creación de otras tantas en las capitales de cada departamento del Uruguay y estaba destinada a la enseñanza de instrumento y lenguaje musical con una fuerte presencia del modelo de conservatorio, dependiendo exclusivamente del la Inspección de Música.

La presencia exclusiva de estas dos vertientes en la enseñanza primaria continuará en las reformas de 1985 y 1996, mientras que en el actual plan, elaborado en 2008, se observa la influencia del pensamiento de Eliot Eisner (1995) quien desde una crítica basada en la disciplina diferencia el abordaje del arte de modo extrínseco, como medio para trabajar un contenido escolar cualquiera, y de modo intrínseco, como objeto a ser enseñado. La aproximación de Eisner hacia el conocimiento artístico en sus dimensiones productivas, cultural y crítica, se asienta como una crítica al abordaje de la libre expresión simplificada y se ha constituido como una fuerte influencia en la enseñanza del arte en la educación general.

En este sentido, el programa escolar de 2008 transforma la denominada *Área de Expresión Artística*, creada en el plan de 1985, en la actual *Área de Conocimiento Artístico*, dando cuenta de un cambio en el modo de entender la enseñanza del arte.

Según el programa:

Esta área de conocimiento se fundamenta en un enfoque común que le da sentido a todas las disciplinas que la integran. Busca crear conciencia acerca del derecho que a todos los niños les asiste de conocer, disfrutar, producir y apreciar el arte en sus diversas manifestaciones sin desconocer la complementariedad y especificidad de cada disciplina con sus lenguajes propios, como formas de representación, expresión y comunicación humana. (ANEP, 2008, pp. 70-71)

Frente a las obras artísticas no puede haber miradas únicas, ni verdades absolutas, ni aproximaciones únicamente formalistas. El lenguaje del arte, al estar sujeto al escrutinio de códigos simbólicos y convenciones culturales posibilita diferentes formas de interpretación. El significado se construye de acuerdo con la necesidad de interpretar la realidad. Poder comprender la cultura de la que se forma parte y apropiarse de las claves que posibilitan interpretar la de otros tiempos y lugares es una función esencial de la educación artística (ANEP, 2008, p 71).

De este modo el programa intenta plantear al arte no solo como un medio o estrategia didáctica para enseñar contenidos de otras áreas del conocimiento, sino como un conocimiento en sí mismo. En este marco la enseñanza de la música introduce, al menos en su prescripción curricular, varios elementos del *modelo complejo* y reconoce la multiplicidad de estrategias metodológicas.

En la Educación es necesario poner la Música al alcance de todos, generando una formación en la cual las personas sean capaces de conocer, expresarse y crear a través de ella, cuidar el medio ambiente sonoro, cantar un repertorio adecuado a su edad y nivel y acceder a diferentes culturas y a la diversidad estética. La enseñanza de la Música debe ser integral e integradora desde sus objetivos como desde sus metodologías. La Música como objeto de estudio debe presentarse como un todo y no desde la suma de sus partes elementales. El acercamiento a ella se realizará desde la vivencia sensorial y corporal, desde el uso de la voz, la práctica instrumental, la danza, sin el conocimiento teórico previo, el que podrá ser abordado en una instancia posterior. (ANEP, 2008, p. 73)

A modo de síntesis de la presente contextualización, podemos decir que la enseñanza de la música en educación primaria ha estado incidida por dos grandes vertientes, asignables a su vez a dos modelos de enseñanza diferenciados. Por un lado una vertiente que proviene de la concepción general aplicada en la Educación Primaria de nuestro medio a la enseñanza de todas las artes, basada en la libre expresión y adscribible al modelo expresionista. Por otro lado, encontramos una vertiente proveniente de la formación de especialistas en música propia de los

conservatorios, adscribible al modelo logocentrista y los modelos de matriz positivista. Introducida por la reforma del 2008, se observa una tercer vertiente influida por el pensamiento de Eliot Eisner y adscribible a los modelos filolingüista y complejo.

La Inspección Nacional de Música ha sido históricamente la encargada de la *educación musical*, con cargos docentes específicos que trabajan el canto en las escuelas comunes y con las mencionadas Escuelas de Música. Esta situación tomó un giro en el año 2015 cuando la Inspección de Música fue transformada en Inspección Nacional de Educación Artística, en el año 2016, cuando las Escuelas de Música pasaron a ser Escuelas de Educación Artística. La descripción de este proceso de transformación será abordada en el apartado del capítulo metodológico dedicado a la construcción del caso de estudio

3.2 Las escuelas de Educación Artística

Las escuelas de Educación Artística son producto de una transformación institucional que, en el año 2016, amplió la propuesta educativa de las antiguas Escuelas de Iniciación Musical del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), redefiniéndolas en sus objetivos y metodologías. Desde el CEIP se inició un conjunto de cambios con el objetivo de reorganizar el Área de Conocimiento Artístico que terminaron por consolidar la creación de la nueva Inspección de Educación Nacional de Educación Artística en el año 2015, suplantando a la antigua Inspección Nacional de Música. Parte de la tarea encomendada a la nueva inspección fue llevar adelante la transformación de las mencionadas escuelas en el 2016. Este proceso de transformación ha hecho que un plantel de docentes de música que trabajaba en un tipo de escuelas insertas en una tradición específica de enseñanza de la música, con objetivos y metodologías también específicos, trabaje ahora en un nuevo marco.

Siendo instituciones nuevas, pero devenidas de instituciones anteriores, las Escuelas de Educación Artística mantienen un proceso de revisión de sus propias dinámicas, sostenido por diferentes cursos e instancias de formación propuestas por la Inspección Nacional de Educación Artística a tales efectos. Dicha situación coloca al cuerpo docente en todo un conjunto de instancias de reflexión y cambio, siendo especialmente particular la situación de lxs docentes de música por ser el punto de enlace entre el marco institucional anterior y el nuevo ya que, mientras lxs docentes del resto de las disciplinas artísticas entraron a partir de la reforma, lxs docentes de música permanecen desde la antiguas Escuelas de Música.

3.2.1 Caracterización de las EDEAS

Las Escuelas de Educación Artística del Consejo de Educación Inicial y Primaria comenzaron a funcionar en el año 2016, a partir de la reestructuración del Área de Conocimiento Artístico de dicho consejo producida en el año 2015.

Las mismas tienen por cometido:

Jerarquizar el Arte como camino para crear un recorrido de pensamiento divergente en un espacio apropiado para imaginación, la reflexión y la vivencia.

Fomentar el desarrollo del niño en y a través del arte para estimular la percepción, la sensibilidad y el pensamiento creativo y divergente como una dimensión única de lo humano.

Generar espacios de conocimiento y autoconocimiento que integren los diferentes lenguajes artísticos, permitiendo concebir la realidad de una manera totalizante y autotransformadora.

Propiciar el desarrollo de capacidades de los estudiantes en virtud de intereses y expectativas ofreciendo la posibilidad de transitar diversos trayectos de aprendizajes.

Propiciar una formación crítica en el área de conocimiento artístico habilitando al estudiante a profundizar, de acuerdo a sus intereses y expectativas, en una o más actividades artísticas.

Propiciar la comprensión y aplicación de los saberes disciplinares y/o interdisciplinares a través de la implementación de dispositivos que facilitan la interacción teoría- práctica y fomentan la producción colectiva.

Promover la enseñanza de las diversas disciplinas del Conocimiento Artístico en el marco de un modelo didáctico que integre la expresión, la creación, el análisis y la reflexión.

Constituirse como centro pedagógico departamental de referencia y encuentro de los docentes; una usina de pertenencia cultural que habilite la reflexión y la construcción de prácticas de enseñanza de educación artística.

Generar una cultura de solidaridad intelectual y de actitud colaborativa entre los actores de una comunidad educativa que aprende y construye saberes a partir de la diversidad de trayectorias (Inspección Nacional de Educación Artística, 2018. p. 2).

Su malla curricular está conformada por asignaturas adscritas a las disciplinas artísticas Música, Teatro, Artes Visuales, Expresión Corporal, Literatura y Danza. Dentro de las asignaturas ligadas a la música se encuentran Expresión por la voz, Piano, Guitarra, Flauta, Trompeta y Percusión. En su propuesta curricular los estudiantes deben recorrer un conjunto de *Trayectos Educativos* que se organizan en dos grandes ciclos:

Primer Ciclo: Encuentro- Descubrimiento- Escucha- Imaginación

Segundo Ciclo: Comunicación- Contemplación- Creación

A partir del trayecto Imaginación, lxs estudiantes deben optar por un instrumento específico entre los que se brindan.

El carácter de las EDEAs es optativo y funciona a contraturno de las Escuelas Comunes, siendo requisito para la inscripción el estar cursando los estudios en una Escuela Común, quedando excluidas las Escuelas de Tiempo Extendido y Escuelas de Tiempo Completo por la superposición de horarios. Lxs estudiantes pueden ingresar en cualquier grado de su ciclo escolar, teniendo en cuenta los períodos de inscripción correspondientes que se centran a fin de cada año.

Si bien la conformación de los grupos de estudiantes depende de cada EDEA, en función de las características específicas de su estudiantado, cuerpo docente y condiciones locativas; la Inspección Nacional de Educación Artística sugiere la conformación de 4 grupos por franjas etarias con frecuencias y cargas horarias diferenciadas:

- Nivel inicial: dos veces a la semana con propuesta interdisciplinaria en formato talleres

lúdicos y creativos; la duración de cada actividad podrá ser de 45 minutos a 1 hora;

- 6, 7, y 8 años: dos veces por semana realizando todos los talleres integrados;

- 9 y 10 años: 2 veces por semana distribuyendo la carga horaria de la siguiente manera:

a) opción por un instrumento musical al que se le dedican dos horas semanales, b) opción por una disciplina a la que se le dedican 2 horas semanales, c) talleres interdisciplinarios con

las demás disciplinas cumpliendo 2 horas semanales.

- 11 y 12 años: 3 veces por semana distribuyendo las horas de la siguiente manera:

a) 2 horas por instrumento, b) 2 horas de talleres interdisciplinarios, c) hora de cada disciplina

hasta completar las 9 horas. De acuerdo al énfasis que cada Edea necesite podrá disponerse

alguna hora para aumentar la carga horaria de instrumento (integrando la enseñanza de lenguaje musical de manera significativa y al servicio de la comprensión en la interpretación

y creación musical) (INEA, 2018, p. 3).

Los mencionados *Talleres Integrados* corresponden al trabajo en duplas de docentes de diferentes disciplinas artísticas que tienen a cargo un mismo grupo de estudiantes. En ese sentido, el trabajo propuesto por las EDEAs tiende a la integración de las artes en el proceso de formación de sus estudiantes.

Si bien se evidencia una propuesta que organiza el pasaje de lxs estudiantes por un proceso educativo desde los 4 hasta los 12 años, la posibilidad de ingresar en las EDEAs en cualquier grado del ciclo escolar, propone instancias de reconfiguración en las que el cuerpo docente debe atender realidades dispares. Dicha característica se busca de modo deliberado, permitiendo márgenes de libertad en cada propuesta docente en función de las realidades específicas de cada grupo.

3.2.2 Proceso de conformación

Tal como fue expresado, las EDEAs se conformaron a partir del proceso de redefinición del Área del Conocimiento Artístico del CEIP que se gestó a partir 2015. Dicho proceso tuvo como primer paso la transformación de la antigua Inspección Nacional de Música en la actual Inspección Nacional de Educación Artística. La nueva Inspección tuvo como primer cometido reorganizar el Área del Conocimiento Artístico, incluyendo la redefinición de los cargos docentes de las escuelas comunes dependientes de ella (tradicionalmente asociados a la música y la danza), así como de guiar un proceso de reforma de las antiguas Escuelas de Música del CEIP hacia las nuevas EDEAs.

Con este fin, se constituyó una comisión de trabajo integrada por representantes de la Inspección Nacional de Educación Artística, la Inspección Técnica (máximo órgano técnico del CEIP), el Consejo del CEIP, el Instituto de Formación en Servicio del CEIP, las Asambleas Técnico Docentes, la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM) y la Asociación de Docentes de Educación Musical de Primaria (ADEMPRIM), filial de la Federación que nucleaba a lxs docentes de música de Primaria. En dicha comisión se acordaron las características del nuevo cargo de *Educador Artístico* que funcionaría en todas las escuelas comunes, las pautas para los llamados a interinatos, los reglamentos para los concursos de efectividad y los objetivos, malla curricular y características de las futuras EDEAs.

La específica representación de la filial sindical que nucleaba al conjunto de docentes de música de primaria da cuenta del particular proceso que vivieron lxs mismos en el entendido de que la reestructuración afectaba directamente sus fuentes laborales, tanto en lo referente a cantidad de cargos como a sus características. En este sentido, las actas de la mencionada comisión dan cuenta de una participación muy activa en todos los puntos tratados (CEIP, 2015)

Los cargos docentes dependientes de la antigua Inspección de Música, ahora integrados a la Inspección Nacional de Educación Artística, ascendían a 372 en el año de la reestructura. De dicho total el 40% eran cargos docentes de las Escuelas de Música y el 60% restante se desempeñaban en escuelas comunes siendo cargos de Educador Musical, Pianista acompañante, Profesorxs de Danza y Ritmo. En ese momento había 21 Escuelas de Música en todo el país a razón de una por departamento, siendo Montevideo y Canelones los únicos que tenían dos de ellas por departamento. En el marco del proceso de transformación, la totalidad de las escuelas de música pasarían a ser Escuelas de Educación Artística (Actas de la Comisión de Reestructuración del Área Artística, 2015).

La particularidad del trabajo a realizar sobre la transformación hacia las nuevas EDEAs tuvo un nivel de especificidad tal que se creó una subcomisión de trabajo encargada de elaborar la nueva malla curricular. Si bien no ha sido posible obtener las actas de esta subcomisión, se sabe de su trabajo por las constantes referencias en las actas de la comisión de la que se desprendió.

Es importante señalar que, si bien todo el proceso se llevó adelante en instancias de negociación colectiva, la decisión de transformar las Escuelas de Música en EDEAs fue iniciativa del Consejo y se resolvió sin consulta al cuerpo docente. Es decir, una vez aprobada la resolución que modificaría las Escuelas de Música en las EDEAs, se llamó al proceso de negociación colectiva que les daría forma y contenido a través de la citada comisión.

En la subcomisión de trabajo encargada de la malla curricular se integraron referentes del resto de las disciplinas que hoy componen las EDEAs, quedando en manos de la Inspección los criterios de selección de los mismos.

Como resultado de todo este proceso llevado adelante en el año 2015, las EDEAs comenzaron a funcionar en el 2016, como un punto más en un proceso de reconfiguración que continuó con los concursos de efectividad, la búsqueda de propuestas específicas desde cada escuela y una serie de cursos de formación permanente organizados por la Inspección Nacional de Educación Artística (INEA).

3.3 La Formación de lxs docentes de música

En nuestro medio, la única carrera de formación docente especializada en la enseñanza de la música es el Profesorado de Educación Musical brindado por el Instituto de Profesores Artigas, creado en 1951. Como tal, es una carrera enfocada a la formación de docentes que desarrollen su labor educativa en la Enseñanza Secundaria y no en Primaria. La falta de una titulación de

formación docente en música centrada en la Enseñanza Primaria es referenciada en el trabajo de Álvarez (2021) como un reclamo por parte de lxs docentes de música.

En este sentido, como se señaló en el capítulo de antecedentes, la autora da cuenta de una distancia entre aquello que lxs docentes entienden que se *debería enseñar* y aquello que *realmente realizan* por falta de una formación específica. Lxs docentes de música de enseñanza primaria, también según la autora, tienen principalmente una formación realizada en conservatorios, públicos y privados, y, en menor medida, en el profesorado de música del IPA.

Si bien la formación del profesorado de música no sigue explícitamente el modelo del conservatorio musical, asociado en este trabajo al modelo logocentrista propuesto Aguirre y a los modelos de matriz positivista presentados por Jorquera, su presencia hegemónica ha sido señalada por Tazzi (2019). En este sentido, la autora señala cómo dicho modelo está presente en la propuesta docente, muchas veces detrás de un discurso crítico aún cuando sea contradictorio con el mismo, y en lxs propixs estudiantes.

En esta búsqueda y análisis encontramos en forma muy significativa la presencia del modelo de enseñanza tradicional o modelo de conservatorio propio del pensamiento moderno. Este modelo contrasta y se aleja de la idea de una educación socio- crítica y constructiva, sin embargo es común encontrar características de este modelo tras un discurso crítico (...) Su presencia está en las matrices de enseñanza de los estudiantes, en las ideas previas que traen y en la memoria de sus aprendizajes significativos. Interfiere a la hora de enfrentar nuevas experiencias de aprendizaje que salen del formato tradicional. Aflora a la hora de pensar las prácticas de enseñanza. Afecta y limita las posibilidades expresivas y comunicativas. (2019, p. 108)

Esta situación es presentada por Tejera (2018) como un problema en tanto la matriz del modelo de conservatorio, en aquellxs estudiantes que han tenido una mayor formación en establecimientos educativos dedicados a la enseñanza de la música, obstaculiza la adquisición de propuestas propias del modelo complejo o artístico, fomentado desde la sala de Didáctica de la Música.

Al mismo tiempo, Calcagno (2016) destaca la insuficiente formación que lxs futurxs docentes reciben en metodologías de taller, asociadas a los *métodos musicales del siglo XX* y al modelo lúdico comunicativo. En este sentido, la autora observa la problemática a la que se enfrentan lxs docentes que, teniendo una formación hegemónizada por el modelo de conservatorio, deben llevar adelante un curso con modalidad de taller como el de tercer año de la enseñanza secundaria

El análisis e interpretación de los datos empíricos permite afirmar que en la formación extracurricular y su práctica musical, los profesores encuentran la preparación que mejor se adecúa para enfrentar los lineamientos didácticos del curso. (...) En la formación curricular terciaria del Instituto de Profesores Artigas, los docentes encuentran que el diseño de la malla curricular, no contempla la modalidad didáctica específica para prepararlos en el hacer musical en que se presenta el curso de tercer grado de Educación Musical y que hace a las necesidades de un tallerista como profesional de la Educación. (2016, pp. 112-113)

En este sentido, la coexistencia de modelos formativos en la formación y las propuestas curriculares que deben llevar adelante lxs docentes de música tanto en secundaria como en primaria, lejos de entenderse como una complementación, es descrita como generadora de tensión.

La principal tensión que se vive es la convivencia con modelos de enseñanza que a veces se oponen entre sí. Se presenta en las distintas asignaturas que reciben los estudiantes en su formación y se agudiza cuando estos empiezan a transitar sus primeras prácticas. La realidad de los liceos y escuelas interpela la formación, nos recuerda el dinamismo propio de la educación y exige respuestas. (Tazzi, 2019, p. 108)

De este modo, teniendo en cuenta las características descritas sobre la formación de lxs docentes de música que trabajan en Enseñanza Primaria, se observa la presencia hegemónica del modelo de conservatorio, aún cuando existan contrapesos de otros modelos.

Capítulo cuarto: Problema de Investigación

4.1 Problema de investigación

A partir de los aportes desarrollados por las investigaciones que anteceden este trabajo, centrados en los modelos de educación musical y educación artística, en tanto modos de describir las prácticas docentes, su historicidad e incidencia en el medio local, se ha reconocido un campo de investigación que realice un nuevo aporte al estado del arte sobre la enseñanza de la música, centrado en las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música. Para esto, se han presentado herramientas teóricas que permiten definir las nociones de *creencia* y *autopercepción* en el contexto educativo, así como comprender los modelos de modo más profundo y contextualizado.

En este sentido, el presente trabajo aborda como problema de investigación las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música en relación a sus prácticas de enseñanza y de qué modo estos elementos operan en momentos de cambio curricular. La manera en que las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música son incididas por el cambio curricular y, al mismo tiempo, inciden en el resultado final del mismo, se configura como problema a desarrollar en este trabajo en función de los antecedentes reseñados y las herramientas teóricas seleccionadas.

Establecer como problema de investigación la mencionada relación entre las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música y los procesos de cambio curricular, permite una nueva mirada sobre la enseñanza de la música, su devenir y algunos de los elementos que la enmarcan en tanto práctica social. Centrar el trabajo en esa particular interacción nos permite además obtener nuevos aportes para comprender los procesos de cambio curricular, el desenvolvimiento de los mismos en establecimientos concretos y los diferentes mecanismos de identificación y contraidentificación que se producen a la interna de la comunidad disciplinar mientras se llevan adelante.

Tomando el caso específico de lxs docentes de música de la Escuela N° 265 de Montevideo, el estudio indaga sobre qué creencias y autopercepciones guían sus prácticas como docentes y de qué modo han interactuado con el particular proceso que la transformó de Escuela de Música en Escuela de Educación Artística. De este modo y al desarrollar la investigación en una comunidad de práctica determinada, el trabajo investiga sobre el modo en que sus docentes se perciben en tanto colectivo, las afinidades en relación a sus creencias y autopercepciones, la existencia de posibles subgrupos articulados a partir de estos elementos y la incidencia de estos aspectos en el proceso de cambio curricular.

4.2. Preguntas de investigación

4.2.1. Pregunta Central

¿De qué modo se relacionan las creencias y autopercepciones, construidas por lxs docentes de música de la Escuela N° 265 en relación a la música y su enseñanza, con el proceso de cambio curricular que transformó dicha institución de Escuela de Música en Escuela de Educación Artística?

4.2.2. Preguntas secundarias

¿Cuáles son las creencias y autopercepciones que poseen lxs docentes de música de la Escuela N°265 en relación al deber ser de sus prácticas de enseñanza? ¿Cómo conciben la relación docente-estudiante-música? ¿Se perciben de modo colectivo con objetivos y modos de actuar comunes más allá de sus diferencias individuales?

¿Qué vínculo tienen esas creencias con las diferentes tradiciones y modelos de enseñanza de la música? ¿Existe un posicionamiento consciente en relación al mencionado vínculo?

¿Cuáles son los vínculos entre los modelos educativos de la Enseñanza de la Música y las propuestas curriculares de la Escuela N°265 antes y después de la reforma? ¿Se observa una hegemonía entre los diferentes modelos educativos en la nueva propuesta?

¿Se produjeron cambios en las creencias y autopercepciones de los docentes de música de la Escuela N°265 durante el proceso de cambio curricular? ¿Qué lugar ocupó la incorporación de docentes de otras disciplinas artísticas en dicho proceso?

4.3. Objetivos

4.3.1. Objetivo general

Identificar el modo en que las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música de la Escuela N°265, en relación a la música y su enseñanza, se relaciona con el proceso de cambio curricular que la transformó de Escuela de Música en Escuela de Educación Artística.

4.3.2. Objetivos específicos

1. Identificar las creencias y autopercepciones singulares y colectivas de los docentes de música de la Escuela N°265 de Educación Artística de Montevideo en relación a su práctica educativa, a partir del análisis de sus discursos.

2. Analizar los posibles vínculos entre las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música de la Escuela N°265, con los modelos educativos y tradiciones de enseñanza de la música.

3. Analizar los vínculos entre los modelos educativos y las propuestas curriculares de la Escuela N°265 para la enseñanza de la música, en el marco del proceso de cambio curricular que la transformó de Escuela de Música a Escuela de Educación Artística.

4. Identificar posibles transformaciones de las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música de la Escuela N°265 en el proceso de reforma curricular.

5. Capítulo quinto: Capítulo metodológico

En este capítulo se presenta la estrategia metodológica, la construcción del caso de estudio y su contexto, los criterios de elaboración de la muestra, las herramientas de co-construcción de información, el contexto de realización de las entrevistas y la estrategia de análisis. Se desarrollan además algunas reflexiones sobre el proceso recursivo que fue dando forma al presente trabajo y que transparentan el proceso llevado adelante.

5.1 Estrategia metodológica

El trabajo se decanta por una perspectiva metodológica cualitativa incorporando una *actitud fenomenológica* (Flores, 2018) hacia el estudio de caso y su interpretación. Según Taylor (1987), la investigación cualitativa destaca por realizar procesos inductivos en los que se busca la comprensión del objeto de estudio incluyendo la perspectiva de la otredad en la investigación. En este sentido, el autor señala que la investigación no debe reducir a las personas a variables, sino que debe tratar de comprender profundamente el contexto y las situaciones en las que se hallan. Es por esto que “para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa, es necesario experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender las cosas. (Taylor, 1987, p. 20)

En este sentido el autor destaca la sensibilidad que quien investiga desde una perspectiva cualitativa debe tener en relación al efecto que produce sobre las personas que son parte del objeto de estudio. Por esta razón, la reflexión sobre los modos de interacción son parte del proceso de comprensión global que se lleva adelante y la voluntad de comprensión profunda de la otredad guía el trabajo.

Estudiar desde una perspectiva cualitativa, siguiendo lo planteado por el autor, implica no perder de vista el aspecto humano y social del proceso de investigación, para no reducir las voces estudiadas a simples factores numéricos. Será necesario entonces experimentar sus luchas cotidianas y lo que sienten a través de ellas, haciendo que el acto de investigar sea también aprender “sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos” (Taylor, 1987, p. 21).

En este sentido la investigación, sin tener un enfoque estrictamente fenomenológico, se plantea desde una *actitud fenomenológica* que incluye

un interés auténtico por los particulares puntos de vista, perspectivas del mundo, los otros y su experiencia; respeto por la unicidad de dichas perspectivas, con sus diferencias y semejanzas con las mías; conciencia de las propia perspectivas y un fuerte énfasis en explorar con descripciones (...) La actitud fenomenológica como marco epistemológico, debería acompañar no solo el diseño de la investigación, sino la recopilación de datos y, definitivamente, la interpretación, análisis y conclusiones de los mismos (Flores, 2018, p. 18).

Desde esta perspectiva, la descripción de los fenómenos investigados estará siempre mediada por los procesos de comprensión de los mismos, procesos en los que entran en juego las visiones y puntos de vista de quien investiga. En este sentido, el resultado final sería una imagen interpretativa de la realidad que se despliega en explicaciones particulares, coherentes y consistentes (Quecedo & Castaño, 2002).

Sin embargo, como nuevo giro de esta perspectiva, existe un creciente interés en entender la dimensión dialógica de la investigación cualitativa. A partir de este giro, la reflexión sobre la relación con la otredad en el proceso investigativo tiende a ocupar un rol central en la concepción misma de la investigación. Según Sisto (2008), este vuelco puede ser explicado por la denominada “crisis de la representación” en las ciencias sociales y su “giro lingüístico”, cuestionando la idea de que existe una realidad exterior a quien investiga que puede ser representada tal como es. Por el contrario, el autor sostiene que los significados que pretenden ser “recolectados”, son en realidad construidos y re-construidos en prácticas sociales situadas.

En este sentido,

uno de los elementos que permite diferenciar las actuales asunciones epistemológicas que basan los desarrollos actuales de la investigación cualitativa tiene que ver con el cómo se considera la relación con el otro en el proceso de investigación, la que ha pasado de ser una simple relación de recolección a una relación co-constructiva, donde la investigación emerge como producción dialógica. (Sisto, 2008, p. 117).

5.2 Construcción del caso: La Escuela de Educación Artística N°265

5.2.1 El estudio de caso

El estudio de caso es una de las estrategias usadas en las ciencias sociales desde una perspectiva cualitativa. Según Stake (2007) el estudio de caso busca abarcar la complejidad de un caso particular, intentando comprender su funcionamiento en un contexto determinado.

En este sentido, se busca dar con el modo particular en el que problema de investigación se manifiesta en el caso seleccionado, buscando a su vez un equilibrio entre su pertenencia a una categoría de casos con características comunes y la especificidad que lo hace único e importante para el trabajo. De este modo, el estudio no busca la generalización sino la comprensión profunda del caso en cuestión, aún sabiendo que existen otros casos.

5.2.2 La escuela N°265

La escuela N°265 fue fundada en el año 1942 como centro dedicado a la formación en música en la órbita de la enseñanza primaria y fue la única de su género hasta 1980, año en el que comienza el proceso fundación de una escuela de este tipo en cada departamento del país. Es también en 1980 que, a partir del coro de dicha escuela, se crea el Coro Departamental de Montevideo de Primaria, siendo también ejemplo para los coros departamentales del resto del país que se irán generando a la par de los nuevos centros.

En este sentido, la escuela N°265 tuvo un peso simbólico en relación al resto de las Escuelas de Música ya que es a partir de su experiencia que se configura una tradición educativa que se busca expandir. Su nominación oficial, al igual que la del resto de las escuelas, fue cambiando pasando por Escuela de Iniciación Musical, Centro Escolar de Música Integral, Escuela de Educación Musical y Escuela de Música, hasta convertirse en el 2016 en la actual Escuela de Educación Artística. La formación que brindó durante su período de escuela vinculada a la música se centró en la enseñanza de algunos instrumentos (piano, guitarra, flauta y trompeta), la adquisición del llamado *lenguaje musical*, canto y danza, con una propuesta educativa de 4 años de formación a la que con el tiempo se fueron agregando algunos cursos puntuales para ex estudiantes. Dichos cursos comenzaron a ofrecerse debido a que el sistema educativo público no tiene hasta la fecha centros específicos en la educación secundaria destinados a la enseñanza de la música que continúen la formación brindada en las escuelas de música de primaria. A partir de los mismos, la escuela N°265 conformó agrupaciones instrumentales de ex estudiantes, así como un cuerpo de baile destinado a danzas folclóricas.

El hecho de haber sido por 38 años la única escuela de su tipo y de haber desarrollado continuamente propuestas extracurriculares para sus ex estudiantes, la posiciona como un centro de referencia a nivel nacional y consolida una tradición propositiva en su cuerpo docente que se mantiene hasta nuestros días.

Ejemplo de esto no solo son las múltiples propuestas educativas y de gestión elaboradas por sus docentes y presentadas a la inspección correspondiente, siendo la última de estas en el año 2019, sino también la elaboración de estudios por iniciativa propia sobre la deserción escolar en el centro. Algunos de estos ejemplos fueron referenciados en la Comisión para la Reestructura del Área del Conocimiento Artístico y sirvieron como insumo en su debate interno (Actas de la Comisión de Reestructuración del Área Artística, 2015).

El cuerpo docente conserva un documento de elaboración colectiva sobre la historia del centro, en donde se destacan figuras que consideran relevantes para la historicidad de la propia institución. Dicho documento se va actualizando y leyendo cuando se realizan actos de conmemoración de su fundación, teniendo carácter de memoria colectiva. Para esta investigación se accedió a la versión leída en el acto de los 70 años de la escuela, en el 2012, dando cuenta del conocimiento que el cuerpo docente tiene de la institución, de tradiciones que se conservan desde su fundación y del valor simbólico que le atribuyen a nivel histórico.

Además de esta situación el cuerpo docente de dicha institución destaca por haber tenido un peso preponderante en la conformación de ADEMPRIM, filial de la FUM que aglutinaba a todos los docentes de música del CEIP, y por participar activamente en la comisión de reestructuración, siendo sin excepción docentes de la escuela N°265 los que representan a la filial en todas las sesiones de la comisión y en la subcomisión encargada de la malla curricular de las nuevas EDEAs.

A esto debe sumarse que, salvo un período de unos pocos meses, los docentes que han accedido al cargo de dirección del centro han sido y son docentes de música desde la consolidación de la reforma hasta hoy. Este hecho es de singular interés a los efectos de esta investigación ya que nos aporta una particularidad en la que las creencias y autopercepciones de los docentes de música no solo se podrían apreciar en el trabajo en el aula sino también en el modo de gestionar la nueva malla curricular y los cambios en el centro.

El estudio a fondo del modo en que las creencias y autopercepciones del cuerpo docente se han puesto y continúan poniéndose en juego en el proceso de cambio institucional, aparece como relevante a la hora de comprender cómo dicha transformación es asumida o rechazada, de qué modo se potencian o ralentizan los cambios y cómo se continúan redefiniendo sus rumbos.

El particular conjunto de características que contextualizan a la Escuela N°265, siendo la primera de las Escuelas de Música de Primaria, única por muchos años y referente para la posterior creación de otras de su especie, la hace surgir como un caso típico de estudio a la hora de analizar la relación entre el proceso de cambio curricular que la transformó en Escuela de

Educación Artística y las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música que en ella trabajan. El cambio de marco institucional, con nuevos objetivos y metodologías, nos permite estudiar de qué modo operaron las creencias y autopercepciones de docentes de música en el devenir del proceso de cambio particular y relevante.

5.3 La co-construcción de información

5.3.1 Entrevistas

Como principal instrumento de producción de información se ha recurrido a la entrevista semiestructurada a partir de la configuración de una muestra intencionada del colectivo de docentes de música de la Escuela N°265.

Existe cierto consenso en el campo de la investigación cualitativa en entender a la entrevista como un tipo específico de lógica conversacional con el objetivo concreto de obtener información por parte de quien entrevista en relación a quien es entrevistadx (Lázaro, 2021). Por este motivo, ha sido entendida y definida en su esencia como *el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas* (Denzin y Lincoln, 2005).

Según Rubin y Rubin

I. La entrevista cualitativa es una extensión de una conversación normal con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistado dice.

II. Los entrevistadores cualitativos están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas.

III. Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambia de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente. (en Lucca y Berríos, 2003, p. 320).

En este sentido, según Lopes y Deslauriers (2011) la entrevista cualitativa no solo nos permite acceder a la parte "mental" de las personas, si no que nos permite acceder a la dimensión vital de lxs entrevistdxs, descubriendo elementos de su cotidianidad y las relaciones sociales en las que están inmersxs. De este modo, la entrevista se establece como un instrumento central en la investigación cualitativa y la perspectiva que de ella venimos desarrollando

Por su parte, la entrevista semiestructurada recurre a preguntas de carácter abierto a partir de las cuáles quien entrevista dispone de una suerte de guión desde el cuál abordar los diferentes

temas que deben ser tratados (Lazaro, 2021). Vista de este modo, el orden y desarrollo de cada pregunta puede variar dependiendo del particular flujo de la conversación de cada entrevista, permitiendo el surgimiento de nuevas preguntas, aclaraciones o profundizaciones en los momentos que se estimen convenientes a los efectos de los objetivos propuestos.

En este sentido, la entrevista semiestructurada tiene un carácter dialógico que redefine el proceso de intercambio en función de los emergentes que se van produciendo, aun cuando corresponde a quien realiza la entrevista velar porque la misma toque los tópicos que han sido predefinidos (Stake, 2007).

En el transcurso de la investigación se desarrollaron once entrevistas repartidas entre informantes calificadxs (dos entrevistadxs) y docentes de la Escuela N°265 (nueve entrevistadxs). Las mismas fueron registradas mediante grabadora digital y, al mismo tiempo, se realizaron anotaciones en papel que dieron cuenta de elementos contextuales de cada entrevista, así como ideas y asociaciones que se fueron despertando durante el intercambio.

5.3.2 Colecta y análisis de documentos institucionales

Durante la planificación y realización de las entrevistas a informantes calificadxs se procedió a la búsqueda y selección de documentos institucionales vinculados a las EDEAs, sus características, la actual propuesta curricular y el proceso de transformación institucional. Para esto fue muy importante el aporte recibido por lxs informantes, ya que a través de ellxs se tuvo acceso a las actas de la Comisión para la Reestructura del Área de Conocimiento Artístico. Al mismo tiempo, se obtuvo un documento interno de la Escuela N°265 que, tal como se mencionó antes fue leído en la conmemoración de sus 70 años de existencia, que relata algunos aspectos de su historicidad, docentes recordadxs de la institución, así como *personajes famosos* que pasaron por ella. Este último documento tiene carácter de memoria histórica de la institución, construido por el propio cuerpo docente y reelaborado en cada acto de conmemoración. En tal sentido, da cuenta del modo en que el colectivo docente percibe a la escuela y las características que destacan de la misma, haciendo presente sus propias creencias y autopercepciones en relación a la enseñanza de la música.

Estos documentos complementaron los textos oficiales que definen los alcances, objetivos, estructura curricular y metodologías propuestos para las EDEAs. Es interesante recalcar que no existe un texto oficial con carácter definitivo en torno a estos puntos y que el documento publicado por la Inspección Nacional de Educación Artística tiene explícitamente carácter de *borrador*. Esta situación fue referenciada en múltiples oportunidades durante las entrevistas a docentes de la

Escuela, argumentada como una carencia del proceso de transformación en su capacidad de acordar y establecer de modo definitivo un documento final. Más allá de las valoraciones por parte de lxs docentes, que serán expuestas en el capítulo correspondiente, la no existencia de un documento definitivo y la publicación de otro con carácter de *borrador* se configuró como un elemento importante para entender la reforma curricular como un proceso institucional aún en curso.

A este documento se suman los que indican los contenidos a trabajar específicamente en el área de música y en cada instrumento por separado, las bases para concursos en efectividad de docentes y los que incluyen sugerencias bibliográficas para concursantes.

El conjunto de estos documentos permitió una contextualización institucional más precisa y delimitada de las EDEAs, así como una aproximación al proceso de negociación colectiva entre docentes y autoridades en el que se enmarcó la transformación. Así mismo, se conocieron diferentes perspectivas en torno a los conflictos y tensiones surgidos entre autoridades y docentes, pero también las surgidas en el seno de la organización sindical que agrupaba a lxs docentes de música. Es importante destacar que ADEMPRIM, fundada siete años antes de que comenzara el proceso de reforma y con gran de participación docente en sus primeros años, terminó por disolverse al establecerse la transformación institucional sin que se conformara otro gremio en su lugar.

Los documentos recopilados fueron:

- Cometidos de las Escuelas de Educación Artística (ANEP, 2017)
- Borrador de trabajo sobre las Escuelas de Educación Artística (ANEP, 2018)
- Bibliografía Recomendada. INSPECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA – CEIP (ANEP, 2019)
- Contenidos de Subdisciplinas de Música (ANEP, 2019)
- Actas de la Comisión para la Reestructuración del Área de Conocimiento Artístico (CEIP, 2015)
- Documento elaborado para la conmemoración de los 70 años de la Escuela N°265 “Victor Scarabelli” (Escuela N°265, 2012)
- Bases para el llamado de aspiraciones para la provisión del cargo de Inspector del Área de Conocimiento Artístico del Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2015)
- Bases del llamado a desempeñar interinatos y/o suplencias en el Área del Conocimiento Artístico del CEIP (ANEP, 2016)

La estrategia de análisis llevada adelante con los mencionados documentos se centró en buscar las trazas que nos permitieran identificar filiaciones a los diferentes modelos educativos, dando cuenta de las creencias y autopercepciones que subyacen en los mismos. En este sentido, los documentos que se configuran como prescripción curricular, sirvieron como identificación de las variaciones de la voz institucional en relación a la enseñanza de la música a partir de la transformación de las antiguas Escuelas de Música en las actuales Escuelas de Educación Artística. De este modo, se buscó dar cuenta de los cambios de la voz institucional, pero también de las continuidades y puntos de encuentro entre las dos propuestas.

5.3.3 Construcción de la muestra

En el marco de nuestro trabajo se optó por una primera realización de dos entrevistas con Informantes Calificadxs que participaron de la Comisión para la Reestructura del Área del Conocimiento Artístico antes mencionada. En este sentido, se entrevistó a la primer Inspectora Nacional de Educación Artística del CEIP, responsable de llevar adelante el proceso de transformación, y a una de las representantes de ADEMPRIM en la mencionada comisión. Dichas entrevistas permitieron entender de modo más profundo tanto la estructura institucional previa a la reforma, la composición y características del cuerpo docente, los pormenores del proceso de negociación colectiva en la gestión del cambio y la propuesta final.

Además de estos elementos, las mencionadas entrevistas permitieron abordar diferentes puntos de vista en relación a las tensiones existentes sobre los cambios en el marco laboral y educativo, los encuentros y desencuentros entre autoridades y cuerpo docente organizado, pero también entre diferentes sectores del colectivo docente.

Como siguiente etapa, se realizaron entrevistas a 9 docentes sobre un total de 14 docentes de música de la Escuela N°265. Cabe destacar que entre lxs entrevistadxs se encuentran docentes que, además de trabajar como docentes de música, ocuparon el cargo de dirección de la escuela por diferentes períodos.

Para la realización de las entrevistas con lxs docentes de música de la Escuela N°265 se recurrió a la construcción de una muestra intencionada que pudiera dar cuenta de la diversidad de perspectivas presentes en el colectivo docente.

La muestra *intencionada* o muestra *estratégica* es una muestra no probabilística en la que quien lleva adelante la investigación selecciona las unidades de análisis de modo directo en función de la construcción teórica o metodológica del objeto de estudio (Verd y Lozares, 2016). En este sentido, se intenta por métodos no aleatorios construir una muestra que sea similar a las

características de la población objetivo del estudio, en función del modo en que dicho objeto está siendo construido en el proceso de investigación (Arias, Villasís y Miranda; 2016).

Sin embargo, la construcción de la muestra en un estudio cualitativo no es simplemente una construcción cerrada, a escala menor, de la población objetivo. Según Serbia (2007), al ser necesaria una estrategia recursiva en la producción de datos de la investigación cualitativa, el proceso de trabajo de campo permite nuevos niveles de comprensión del objeto de estudio, lo que redundaría en una construcción de muestra abierta a cambios, ajustes e incorporación de emergentes. Teniendo en cuenta esta necesaria condición de recursividad y la opción por un proceso de construcción abierto y flexible que permita la incorporación de elementos emergentes con carácter significativo, se partió de un primer análisis del colectivo de docentes de música de la Escuela N°265, en función de las categorías de edad, género, instrumento y momento de ingreso a la escuela en relación a la instalación del cambio curricular.

La información se obtuvo a partir de charlas informales que se tuvo con uno de los docentes de música de la Escuela, a quien se conocía previamente, y que ofició de *puerta de entrada* al resto del colectivo. Dicho docente, por su propia formación, comprendía los procesos y necesidades de una investigación académica, por lo que se constituyó en el enlace ideal con el resto de lxs docentes, aportando información significativa y proporcionando los contactos al investigador, además de propiciar la disposición y comprensión por parte de lxs docentes hacia el trabajo.

Con el afán de tener en cuenta esta serie de elementos se partió de una primera construcción muestral de 7 docentes en la que estuvieran contemplados todos los instrumentos, se nivelaran la variable género y antigüedad, además de que se tuviera en cuenta la diversidad de edades. Sin embargo, a medida que se fue afinando la información sobre cada docente se entendió necesario hacer ajustes, atendiendo realidades particulares de determinadxs docentes que podían proporcionar aportes importantes a nuestro problema de investigación

De este modo, la muestra final quedó compuesta por 9 docentes de lxs cuales 5 son varones y 4 mujeres. En relación a la distribución por instrumentos o cargos específicos de la Escuela N°265, la muestra se compuso por 2 docentes de guitarra, 2 de flauta, 1 de piano, 1 de trompeta, 1 de percusión, 1 de expresión por la voz y 1 del cargo de Rítmica y Métrica que, en el proceso de la reforma, se transformó en Expresión Corporal.

En lo referente al momento de ingreso en la escuela en relación a la introducción del cambio curricular, se contó con 6 docentes que ingresaron antes del proceso de reforma y tres

que lo hicieron luego. Por último, la edades de lxs docentes entrevistadxs oscilaron entre 22 y 60 años.

Las entrevistas se realizaron en un lapso aproximado de tres meses en diferentes espacios físicos, atendiendo los criterios de cuidados adoptados por cada docente en relación a la emergencia sanitaria. En la siguiente tabla se presentan datos sobre los cargos de las personas entrevistadas, fecha de realización y lugar en que las mismas fueron llevadas adelante. Como modo de mantener el anonimato de adscribirá un número a cada docente para identificarlx a la hora de citar sus palabras. Dicho número estará siempre antecedido por la letra D como abreviatura de Docente.

Número asignado a cada Docente	Fecha de realización de la entrevista	Lugar en donde se desarrolló la entrevista	Cargo dentro de la Escuela N°265
D1	13/02/2021	Escuela N°265	Docente de Rítmica y Métrica/Expresión Corporal
D2	5/02/2021	Salón de usos múltiples de la cooperativa de viviendas domicilio de la persona entrevistada	Docente de Instrumento de viento
D3	14/04/2021	Domicilio de la persona entrevistada	Docente de Instrumento de Viento
D4	26/04/2021	Domicilio de la persona entrevistada	Docente de Instrumento de Cuerda
D5	14/05/2021	Domicilio de la persona entrevistada	Docente de Instrumento de Cuerda
D6	16/04/2021	Plaza Matriz	Docente de Expresión por la voz
D7	22/04/2021	Videollamada	Docente de Instrumento de Viento
D8	02/05/2021	Videollamada	Docente de Instrumento de Cuerda y encargadx de la Dirección del centro
D9	12/04/2021	Domicilio de la persona entrevistada	Docente de Instrumento de Percusión

Tabla 5: Número asignado a cada docente, fecha de entrevista, lugar y cargo

En las entrevistas se indagó sobre la formación de cada docente como músicx y docente, sus recorridos profesionales, las valoraciones sobre las propuestas de enseñanza de la música que recibieron en su proceso de formación y los elementos que jerarquizan en la formación que ellxs imparten. A partir de este primer foco, las entrevistas se centraron en las visiones sobre el proyecto educativo de la Escuela N.º 265 en relación a la enseñanza de la música, el proceso de reforma curricular, las diversas miradas y enfoques dentro del colectivo docente, la relación con lxs docentes de otras disciplinas artísticas y los modos de percibir al colectivo de docentes de música de dicho centro.

Se construyó un guion general para las entrevistas que permitiera, a través de una conversación fluida pero al mismo tiempo claramente guiada, indagar sobre los elementos antes mencionados con el objetivo de extraer las creencias y autopercepciones subyacentes en las respuestas sobre la enseñanza de la música y su relación con el proceso de cambio curricular.

En varias de las entrevistas se contó con la posibilidad de tener los instrumentos musicales que los docentes enseñan en la escuela, por lo que existió un espacio de práctica musical en el que se tocaron ejemplos de piezas o ejercicios con los que aprendieron o que usan en su práctica docente, haciendo preguntas y produciendo reflexiones sobre los mismos. Esta situación permitió una particular empatía y reconocimiento común, generando algunos momentos de práctica musical en conjunto entre entrevistadxs y entrevistador.

5.3.4 El contexto de realización del trabajo de campo y sus cambios

“Tengo coronavirus, porque aunque parece ser que la enfermedad aún no ha entrado en mi cuerpo, gente amada la tiene; porque el coronavirus está atravesando ciudades por las que he pasado en las últimas semanas; porque el coronavirus ha cambiado con un trinar de dedos como si de un milagro, una catástrofe, una tragedia sin remedio se tratara, absolutamente todo. Donde pises está, donde llegas ha llegado antes y nada se puede pensar o hacer hoy sin el coronavirus entre medio” (Galindo,2020)

La cita de la activista y escritora boliviana María Galindo, escrita en los primeros meses de la llamada *crisis sanitaria* vinculada a la aparición del coronavirus a nivel mundial, da cuenta de su presencia constante en todos los actos y pensamientos de aquel entonces. La presente propuesta de investigación tenía previsto iniciar su trabajo de campo en esos primeros meses y, desde luego, fue imposible hacerlo tal y como se había planificado. La no presencialidad en la educación, sumada a la constante inestabilidad e imprevisibilidad del devenir social, dificultó fuertemente la primer aproximación al colectivo docente y necesitó de diferentes instancias de repienso sobre la propuesta metodológica.

Originalmente, el presente proyecto se proponía complementar las entrevistas individuales con encuentros colectivos de lxs docentes de música de la Escuela N°265, así como la posible incorporación de docentes de la Escuela de Educación Artística N°310 en los mismos. Sin embargo, en esos primeros meses se evidenció imposible la realización de los encuentros e incluso la gran mayoría de las entrevistas individuales fueron cancelándose. Ante esta situación se procedió a detener completamente el trabajo de campo e intentar reflexionar sobre el mejor modo de llevar adelante la investigación.

Uno de los elementos centrales de la *matriz curricular* de los sistemas educativos modernos, la presencia de docentes y estudiantes en un mismo espacio de intercambio (de Alva, 1998), se había transformado, al menos de modo temporal, introduciendo la llamada *virtualidad* como modalidad educativa. En este sentido, fue necesario reflexionar sobre el modo en que este cambio afectaba al problema de investigación y su marco teórico, además de los mencionados problemas para la realización del trabajo de campo. Al mismo tiempo y como a todas las personas del mundo, resultó evidente que la situación de emergencia instalada en lo social produjo en mí todo tipo de afectaciones personales que necesitaron de un tiempo de sobrecogimiento y reflexión.

Al margen de esto, se tuvo contactos informales con lxs docentes, quienes manifestaron la sobrecarga de trabajo, el estrés por tener que adaptarse a la enseñanza a distancia y las tensiones a la interna de la institución ante estos elementos. Esta situación no mejoró al momento de retornar a la presencialidad en las aulas ya que la misma fue gradual, inestable e inmersa en un clima de tensión social aún presente. Por estas razones, se decidió descartar los encuentros colectivos y replanificar el calendario de entrevistas para el siguiente año.

Si bien al siguiente año la presencialidad en la educación volvió a suspenderse, se evaluó que la experiencia del año anterior había hecho que el colectivo docente pudiera afrontar el cambio de modalidad de mejor modo y que existiera una mayor disposición a participar de la investigación. En este sentido, las entrevistas se fueron realizando en diferentes contextos, en

función de atender las diferentes decisiones de cuidado que cada docente estaba llevando adelante.

Siete de las nueve entrevistas proyectadas se realizaron de modo presencial, mientras que las restantes se hicieron a distancia. Varias de las entrevistas presenciales se realizaron en las casas de lxs docentes, pero también se llevaron adelante en plazas, salones de usos múltiples de cooperativas y otros espacios, procurando la comodidad de lxs entrevistadxs en relación al aforo y el distanciamiento.

La reflexión sobre el modo en que la suspensión de la presencialidad en la educación, entendida en los hechos como cierto tipo de cambio curricular, afectaba las prácticas docentes y ponía en juego sus creencias y autopercepciones sobre la enseñanza de la música, motivó la indagación sobre este aspecto en las entrevistas. Particularmente, se optó por tener un espacio dentro de ellas para preguntar a lxs docentes sobre la posible comparación en torno a la experiencia vivida con el cambio a la modalidad virtual y la vivencia de cambio curricular de la Escuela. Se entendió que, si bien son procesos completamente diferentes, principalmente por la afectación social mucho más allá de lo educativo que la *crisis sanitaria* produjo, la transformación de la práctica educativa ponía al cuerpo docente ante interpelaciones similares en función del hacer. Interrogar sobre qué jerarquizaron a la hora de continuar la práctica educativa desde la virtualidad y cómo lo hicieron, apareció como un interesante complemento del qué jerarquizaron ante el cambio curricular de la escuela y cómo lo llevaron adelante.

5.4 Estrategia de análisis de entrevistas

5.4.1 La voz de lxs otrxs

Durante cada entrevista, pero principalmente al finalizarla, se realizaron *notas personales* que oficiaron de memoria de contextualización, así como resguardo de las impresiones personales y sensaciones producidas. Apoyándose en Strauss y Corbin (2002), Navarro nos dice que

Las notas o memos de la situación de entrevista son documentos en donde volcamos datos del contexto o de la situación de entrevistas, de las personas entrevistadas, del lugar en donde entrevistamos, del tipo de relación que entablaron la persona que entrevista y los sujetos entrevistados, de las “promesas” o acuerdos a los que se arribaron, y de las dificultades que se tuvieron que sortear (...) Estas notas forman parte de una trama documental que el/a investigador/a produce durante todo el trabajo de campo que opera como registro de la cotidianidad y “cocina” de la investigación (Navarro, 2009, p. 25).

Las notas intentaron registrar no solo los elementos contextuales básicos de la entrevista, tales como el lugar, el tiempo y la disposición de le entrevistadx; sino los modos de interacción, los presupuestos que cada entrevistadx establecía al tener como entrevistador a otro docente de música y la trama de referencias y significaciones en relación a otrxs docentes y otras entrevistas realizadas.

Al pasar a la etapa de transcripción y en el marco de la reflexión sobre esta *cocina*, la riqueza de significaciones y la necesidad de no perder profundidad, se hizo necesario construir un procedimiento propio que permitiera la evocación real de la alteridad entrevistada. Siguiendo a Navarro:

Si bien las transcripciones de entrevistas pueden captar ciertos aspectos emocionales involucrados en una entrevista (tales como signos que indiquen distintas entonaciones de la voz, risas, pausas, etc.), éstos no son fácilmente traducibles a un registro escrito y exigen una forma estandarizada de identificación que permita visibilizarlos. Así, el “sabor” de la entrevista original se pierde a menos que se describa el contexto emocional y otros aspectos, los recuerdos del/a entrevistador/a (y del/a entrevistado/a) (de allí la importancia de las notas o memos de entrevista). Sin duda, las diferencias entre la lengua hablada y la escrita implican que las desgrabaciones parezcan “pobres” en comparación con la palabra escrita (Navarro, 2009, p. 28).

Como modo de mantener la voz hablada presente y con el objetivo de lograr una mejor interiorización de la misma, se desarrolló, luego de la transcripción, una larga etapa de escucha de los registros sonoros de las entrevistas. Dicha etapa constó de la repetida escucha de cada entrevista como si de una *obra musical* se tratase, introyectando pausas, risas, intensidades de la voz, silencios profundos, aprobaciones, ironías y otros elementos. Se construyó una escucha estética que permitiera sumergirse en la sensibilidad de quien habla, reconocer sus tiempos, sus respiraciones, las dudas, las zonas de seguridad, sus ganas de decir algo y las de no hacerlo. Entender la grabación de la entrevista como una obra musical permitió también relacionarse con la misma a través de la aproximación analítica de lo sonoro, poniendo en juego algunos de los elementos de quien da un curso de Análisis Musical y está acostumbrado a encontrar puntos de inflexión melódica, silencios estructurales, zonas de repetición, de variación y tramas texturales más o menos densas.

De este modo se escucharon las entrevistas como se escucha cualquier otro disco, viajando en ómnibus, pedaleando en bicicleta, cocinando, reparando algo de la casa o simplemente sentado en un sillón. Esto permitió que, como con la escucha repetida de cualquier

disco, se pudiera anticipar lo que viene, se *cante* al unísono sobre lo que se escucha, se reconozcan *tracks* en los que poder hacer pausa, pero principalmente, se interiorice la voz y el estilo de quien *canta*.

La reflexión sobre la calidad sonora de la voz, que nos permite saber mucho más que lo que las palabras utilizadas significan, tiene como trasfondo el modo en que la misma es utilizada como metáfora del ser, como materialización de una identidad. En este sentido Leite nos dice que

No es de extrañar que la voz sea una frecuente metáfora antropomórfica para las instituciones (“la voz de la iglesia”), fuerzas de la naturaleza (“la voz del viento”), entidades divinas (“la voz de Dios”) y movimientos sociales (“la voz del pueblo”). La voz como metáfora para el ser, anclada en la integridad de un cuerpo cargado con su afectividad, los acentos de los lugares por los que pasó, sus juicios de valor, en fin, su historia. La voz es la evidencia de una existencia inalienable en el mundo. Aún así, el poder de la voz solo existe en la alteridad. Es en la relación con el otro que su autoridad le es otorgada. El poder de la voz solo se consume en la respuesta que ella incita de un otro. Si ella habla y encuentra solo silencio, es una voz callada. Y si ella existe solo a partir del silencio de otra, es una voz autoritaria (Leite, 2012, p. 65).

El recurrir a una escucha *estético-musical* de las entrevistas permitió que esas voces no terminen por apagarse en la voz de quien lee una transcripción. Fue el modo en que la voz lectora no exista a partir del silencio de la alteridad, volviéndola autoritaria. Por el contrario, permitió que la lectura de las transcripciones se transformara completamente y tomara distancia de cualquier otro tipo de lectura. Al leerlas, luego de esa prolongada etapa de escucha estética y ahora sin la audición, comenzó a producirse la evocación de la voz de la alteridad entrevistada, en una suerte de audición interna de ese disco que se había escuchado, desapareciendo la voz de quien lee. De algún modo, el texto se había transformado en un evocador sonoro a modo de pauta escrita o partitura de una obra que primero había sido tocada.

La voz de la persona entrevistada sonaba para mis adentros y fue solo cuando esto había sucedido que se entendió posible el pasaje a la construcción definitiva de categorías de análisis.

5.4.2 El trabajo con las categorías

La configuración de una red de categorías y subcategorías para la construcción, organización y análisis de la información, se presenta como una de las herramientas centrales en la Investigación Cualitativa. En este sentido

Las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos que como unidades significativas dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos (...) Categorizar es poner juntas las cosas que van juntas. Es agrupar datos que comportan significados similares. Es clasificar la información por categorías de acuerdo a criterios temáticos referidos a la búsqueda de significados. Es conceptualizar con un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido de cada unidad temática con el fin de clasificar, contrastar, interpretar, analizar y teorizar (Galeano, 2004, p. 40)

De este modo, las categorías pueden ser *a priori*, producto de la construcción teórica del problema antes del trabajo de campo, o *emergentes*, producidas en el proceso de realización de las entrevistas o en su análisis posterior (Cisterna, 2005). La lógica recurrencial (Serbia, 2007) asumida para esta investigación, así como el carácter de *aventura dialógica* (Sisto, 2008) de co construcción de la información, necesitó de un proceso de conformación de categorías en donde las idas y vueltas entre el Marco Teórico y el procesamiento de las entrevistas fueron la norma.

Si bien se entiende que en el propio problema de investigación ya existen categorías *a priori* (*creencias, autopercepciones y cambio curricular*); las mismas tuvieron diferentes aproximaciones a la hora de hacerlas operativas. Además de la constante interacción entre el trabajo de campo y el marco teórico, se fueron transformando elementos centrales del encuadre conceptual, se redefinieron los modos de organizar subcategorías y se ponderaron de diferentes maneras los diferentes aspectos de las voces de lxs docentes.

Como etapa previa a la configuración definitiva de categorías y como aproximación a las transcripciones luego de la larga etapa de escucha estética, se realizó una codificación de las entrevistas utilizando el software MAXQDA. Si bien el programa permite una gran cantidad de usos y tiene una variopinta gama de herramientas de análisis, se utilizaron solo las herramientas de codificación por etiquetas y sincronización con los archivos de audio de las entrevistas. Esto permitió continuar la presencia de las voces en el proceso de codificación, comparar el peso relativo de cada tema en las diferentes entrevistas y, sobre todo, agrupar en archivos diferenciados las referencias de todxs lxs entrevistadxs a temas específicos.

El resultado de este proceso generó un conocimiento más profundo y ordenado de los diferentes momentos de cada entrevista y la posibilidad de acceder a cada uno de ellos de modo rápido y simple. De todos modos, esta codificación no se propuso ser la red de categorías y subcategorías, sino un modo de organizar el material en función de las preguntas y los tópicos por los que cada entrevista fue desarrollándose, una manera de saber *dónde ir a buscar qué* a la hora de tratar con las categorías.

Una vez que esta etapa concluyó, se procedió a dar forma final a la trama de categorías y subcategorías, a partir de las tres categorías a priori antes mencionadas. En función de esto y a partir de los emergentes que fueron surgiendo de las diferentes entrevistas, se buscó organizar una ramificación que contemplara las dimensiones que cada categoría fue desarrollando.

En este sentido, la categoría Creencias se operativizó en *Creencias sobre la enseñanza de la música* y contempló una dimensión de desglose de cuatro posibilidades en función de *acerca de qué hablaban* esas creencias. Las variantes propuestas fueron: *acerca de qué jerarquizar*, *acerca de la relación estudiante-docente-música*, *acerca de las corrientes educativas en la enseñanza de la música* y *acerca de la relación con la enseñanza de otras artes*

A su vez, dichas subcategorías se ramificaron en una nueva dimensión vinculada a *desde qué aspecto* de la práctica se hacían presentes. De este modo y por ejemplo, *acerca de qué jerarquizar* se desglosa en: *desde los objetivos*, *desde las estrategias* y *desde los recursos*.

Esta lógica de organización de subcategorías permitió configurar un sentido sintáctico entre las mismas, de modo tal que en la nominación de la subcategoría más específica y ramificada se encuentren contenidas las dimensiones anteriores. Ej. *Creencias sobre la enseñanza de la música acerca de qué jerarquizar desde los objetivos*.

El resultado final para esta categoría se muestra en la siguiente tabla:

1. Creencias	1.1 Sobre la enseñanza de la música	1.1.1 Acerca de qué jerarquizar	1.1.1.1 Desde los objetivos	
			1.1.1.2 Desde las estrategias	
			1.1.1.3 Desde los recursos	
			1.1.2 Acerca de la relación estudiante, docente, música	1.1.2.1 Desde lo relacional
				1.1.2.2 Desde la circulación de saberes
			1.1.3 Acerca de las corrientes educativas en la enseñanza de la música	1.1.3.1 Desde lo institucional
				1.1.3.2 Desde lo personal

		1.1.4 Acerca de la relación con la enseñanza de otras artes	
--	--	---	--

Tabla 6: Categoría Creencias y sus subcategorías

En relación a la categoría *Autopercepciones*, se propuso una primer ramificación en dos atendiendo a *sobre qué yo* se construían, dando por resultado: *sobre lo individual* y *sobre lo colectivo*. A su vez, se construyó una nueva dimensión de ramificaciones atendiendo al *como qué* se está configurando el *yo* de esa autopercepción. Eso hizo que, por ejemplo, las *Autopercepciones sobre lo individual* se desglosen en: *como músicx* y *como docente de música*. Como último nivel de ramificación se tuvo en cuenta *en relación a de qué habla ese yo*.

Al igual que con las *creencias* se estableció entonces una relación sintáctica entre subcategorías que permiten que en el nivel más específico se vean incluidos los niveles anteriores, dando por resultado la siguiente tabla:

2. Autopercepciones	2.1. Sobre lo individual	2.1.1.Como músicx	2.1.1.1En relación a su formación
			En relación a su práctica
		2.1.2.Como docente de música	En relación a su práctica docente en general
			En relación a su práctica en la Escuela N°265
	2.2. Sobre el colectivo	2.2.1.Como cuerpo de docentes de música	En relación a la enseñanza del instrumento
			En relación a la enseñanza de la música

			en general
		2.2.2.Como docentes de música de la Escuela N°265	En relación a la enseñanza del instrumento
			En relación a la enseñanza de la música en general

Tabla 7: Categoría *Autopercepciones* y sus subcategorías

Por último *Cambio curricular* se operativizó en *El proceso de cambio curricular*, dando cuenta de las referencias a las múltiples etapas de la reforma llevada adelante y no solo al momento en que cambiaron las estructuras y programas oficiales. Las referencias al modo que en que la reforma “se va asentando” tanto a nivel institucional como en las dinámicas y prácticas del colectivo docente, las diferentes propuestas de los distintos equipos de dirección, los planteamientos del equipo docente y los cambios que aún se suceden; hacen a la idea de proceso aún en movimiento. En este sentido, dicha categoría se ramificó en tres subcategorías teniendo en cuenta *desde qué punto* se la está observando, dando por resultado: *desde lo institucional, desde lo personal y desde lo colectivo*.

Como siguiente nivel de ramificación en subcategorías se tuvo en cuenta *en relación a qué* aspecto de ese punto de observación se está hablando. En este sentido, se entendió necesario dar cuenta de modo más preciso la relación de ramificación con la subcategoría de la que provenía. En este sentido la subcategoría *desde lo institucional* se ramificó en *considerando las razones que le dieron origen, considerando la dimensión laboral y considerando la implementación*. Por su parte, la subcategoría *desde lo personal* se ramificó en *valorando la dirección educativa hacia la que fue el cambio, valorando los cambios que trajo en su práctica y valorando lo que hubiese preferido*.

Si bien es evidente que toda consideración implica en sí un tipo de valoración y viceversa, se optó por diferenciar el etiquetado atendiendo a las distinciones de implicancia que se observaron en lxs entrevistadxs al hablar del proceso de cambio curricular desde lo institucional y desde lo personal.

Por último, la subcategoría *desde lo colectivo* se ramificó en dos: *en relación a la integración de otras áreas artísticas* y *en relación a lxs docentes de música*. El resultado final se muestra en la siguiente tabla:

3. El proceso de cambio curricular	3.1.Desde lo institucional	3.1.1 Considerando las razones que le dieron origen
		3.1.2. Considerando la dimensión laboral
		.3.1.3. Considerando la implementación
	3.2.Desde lo personal	3.2.1. Valorando la dirección educativa hacia la que fue el cambio
		3.2.2. Valorando los cambios que trajo en su práctica
		3.2.3. Valorando lo que hubiese preferido
	3.3.Desde lo colectivo	3.3.1. En relación a la integración de otras áreas artísticas
		3.3.2. En relación a lxs docentes de música

Tabla 8: Categoría *El proceso de Cambio Curricular* y sus subcategorías

La configuración de esta red de categorías y subcategorías se fue desarrollando de modo paulatino y en constante interacción entre las etapas de escucha estética y primera codificación, junto con las sucesivas revisiones del marco teórico en la mencionada dinámica recurrente. Al terminar el entramado se procedió a reorganizar el material proveniente de las entrevistas de modo de recopilar citas representativas de cada entrevistadx para cada subcategoría. La posibilidad de saber *dónde ir a buscar qué*, producto del gran conocimiento de cada entrevista que las etapas anteriores permitieron, facilitó dicha tarea, guiando cada nueva búsqueda.

De este modo se fue construyendo una *mirada transversal* de cada categoría y subcategoría que permitiera una visión de la muestra en su conjunto, facilitando observar la emergencia de posibles tendencias, agrupaciones por afinidad, prácticas comunes, oposiciones

de ideas, así como distintos posicionamientos en torno al proceso de cambio curricular. Si bien el presente no es un estudio cuantitativo ni se propuso en ningún momento establecer una aproximación estadística hacia las respuestas de lxs docentes, esta etapa permitió ponderar las voces individuales en función del *eco* que tenían en sus pares.

Como complemento a esta *mirada transversal*, se desarrolló una aproximación individual con el objetivo de *caracterizar* a cada entrevistadx recopilando, además de las citas referidas a cada categoría, el conjunto de informaciones particulares tales como edad, género, formación, recorrido como docente, prácticas musicales y proyectos en los que fue participando o participa, vínculos de su historia de vida con la escuela N°265, lazos familiares con la música y su enseñanza, así como convergencias con otrxs docentes en otros ámbitos.

En la recopilación de elementos para esta serie de caracterizaciones individuales, se agregaron las notas personales realizadas durante y después de las entrevistas, en las que se dejaba constancia de impresiones desde lo afectivo, percepciones desde lo musical, particularidades de la interacción, intuiciones y el conjunto de implícitos que se proponían al ser entrevistadxs por otro docente de música.

La recopilación de toda esta información permitió un nuevo nivel de profundidad en la comprensión de cada entrevistdx, reelaborando la percepción y ponderación de su voz personal e individual. La relación entre la *mirada transversal* y la *caracterización individual* operó entonces como punto de intersección de coordenadas, encuadrando las citas que se fueron recopilando como síntesis de las voces docentes en cada categoría. Con esta búsqueda de intersección se pretendió desarrollar un procedimiento que permitiera una comprensión profunda y compleja de cada voz y su particularidad, al mismo tiempo que se pondera su relación con las voces dentro del colectivo docente, sus puntos de encuentro, las discrepancias, las escuchas, las reverberancias, los ecos y los silencios.

5.4.3 El análisis de discurso como herramienta en la investigación

El análisis de discurso como herramienta en la investigación cualitativa tiene una fuerte presencia en las ciencias sociales a partir del denominado *giro lingüístico* (Santander, 2011). La mirada hacia el lenguaje como ámbito de interpretación de las relaciones sociales, la distribución del poder, la producción de nuevas prácticas de sentido y los cruces ideológicos; tienen sin embargo múltiples aproximaciones teóricas y metodológicas.

De la misma forma que tenemos tipologías para definir “discurso”, existen otras tantas especificaciones sobre los objetivos y aquello en lo que puede aplicarse los Estudios del Discurso y el Análisis del Discurso. El Análisis del Discurso se puede aplicar al estudio de las reglas sintácticas y pragmáticas de los discursos sociales, el estudio de sus reglas de coherencia / cohesión; de las condiciones de producción / circulación / recepción; de las posibilidades de emergencias que presentan los discursos, de sus procedimientos de exclusión, control, clasificación; de las relaciones entre las formaciones social, ideológica y discursiva; el estudio de las relaciones entre discurso y las coyunturas que los conforman; de procesos de interdiscursividad en los discursos y de las materialidades discursivas y sus funcionamientos (Karam, 2005, p. 6)

En nuestro caso, el trabajo se decantó por una aproximación basada en las propuestas de Michel Pêcheux, haciendo foco principal en lo que él mismo denominó *tercera época* de su trabajo¹⁰ (Pêcheux, 1997).

Inscrito en la obra de Louis Althusser y reelaborando la noción de *formación discursiva* propuesta por Foucault (1979), Pêcheux (1978) propone a la misma como el conjunto de regulaciones lingüísticas, propias de una formación ideológica, que hacen posible al discurso. En este sentido, la formación discursiva regula aquello que puede ser dicho y lo que no por cada sujeto en cada acto de habla, haciendo que el discurso sea una entidad anterior a dicho acto, que habla a través de los sujetos.

De este modo, partiendo de la idea de que los modelos didácticos en educación musical pueden operar como *formaciones discursivas*, en tanto regulaciones de aquello que puede ser dicho y lo que no por los docentes, se optó por buscar trazas y huellas de los mismos en las voces de los docentes. Esta identificación permitió dar cuenta del carácter *preconstruido* del discurso, en tanto entidad anterior a la voz de los docentes que producen secuencias, que a su vez es actualizada por las mismas a partir de repeticiones, paráfrasis y, al mismo tiempo, ocultada por lo que Pêcheux (1978) resalta como *olvido*.

Para explicar este *olvido*, Pêcheux recurre a la noción de *formación imaginaria* para describir los mecanismos de identificación del *yo* mediante los cuales la ideología invisibiliza la cualidad de *pre construido* del discurso, permitiendo al sujeto sentirse dueño de su discurso. La identificación del sujeto con una formación imaginaria permite lógicas de reconocimiento con la otredad y roles preasignados en los que cada quién se reconoce a sí mismo y reconoce a la alteridad que también reconoce ese reconocimiento. Este hecho hace que los docentes de música

¹⁰En función del constante proceso de revisión de su teoría, Pêcheux divide su propia obra en tres grandes períodos teóricos en el texto *Análisis del discurso: tres épocas* (Pêcheux, 1997). Su interés por incorporar y dar valor al modo en que la voz de los otros aparece en el discurso, haciéndola parte constitutiva del mismo, adquiere centralidad en la llamada tercer época, transformando algunos de sus postulados iniciales.

configuren diferentes formaciones imaginarias a la interna de cada centro educativo, pautadas por los modelos educativos que los anteceden, que parecieran proponer creencias y autopercepciones opuestas sobre la enseñanza de la música.

El análisis de las secuencias de las voces de lxs docentes tuvo entonces un primer momento de detección de repeticiones y paráfrasis, entendida esta como la posibilidad de que dos enunciados diferentes carguen con el mismo significado a la interna de una formación discursiva, configurando a priori lo dicho.

Este primer paso, en el que se buscó encontrar filiaciones que den cuenta y enmarquen las secuencias producidas por las voces docentes ya organizadas por categorías, se complementó con la identificación de *formaciones imaginarias* a la interna del colectivo de docentes. Las mismas nos permitieron dar cuenta de la lógica posicional y de reconocimiento establecidas a la interna de dicho colectivo, creando identificaciones y conraidentificaciones que terminan por formar subgrupos de afinidad entre docentes que comparten la dominancia de una *formación discursiva* específica, en el todo complejo de interacciones.

La detección de formaciones imaginarias se llevó adelante dando cuenta de las constantes referencias, muchas veces explícitas y otras no, a los mencionados subgrupos de afinidad que fueron presentados como parte dada de la realidad y mediante los cuales se establecía una lógica del *nosotrxs* en oposición a un *otrxs*. En muchos casos, estas formaciones imaginarias se presentaron como una configuración irreconciliable, anclada en la diferencia esencial de prácticas y creencias sobre la enseñanza de la música. Puesto en estos términos, el trabajo de caracterización de cada formación imaginaria en función de su relación con los modelos didácticos, las características de las voces que se identifican y conraidentifican en ellas y los modos de referenciar el discurso de la alteridad, constituyó otro de los puntos centrales de análisis.

A partir de esto, se realizó un exhaustivo seguimiento del modo en que las *voces otras* y el *discurso otro* se hacían presentes en cada entrevista, siendo parte constitutiva de cada formación discursiva en el proceso de interdiscurso ya que, según Pêcheux, el interdiscurso no es simplemente el diálogo entre formaciones discursivas, sino parte de un constante proceso de configuración de las mismas.

De este modo, el análisis tomó la noción pècheuxtiana de *todo complejo* para explicar el modo en que varias formaciones discursivas operan en el sujeto que formula secuencias, aún cuando una de ellas tiene dominancia sobre las demás.

Proponemos llamar interdiscurso a ese “todo complejo con dominancia” de formaciones discursivas, aclarando también que él está sometido a la ley de desigualdad-contradicción-subordinación que, como dijimos, caracteriza el complejo de las formaciones ideológicas (1988, p. 162)

El modo en que la alteridad perfora y toma presencia en cada secuencia, la puesta en escena de la voz de otro, la dramatización irónica, la aparición de mecanismos de defensa, la incorporación contradictoria, fueron elementos que permitieron analizar de modo más profundo la lógica de lo preconstruido, además de las identificaciones y conidentificaciones hacia formaciones imaginarias.

El análisis de las contradicciones presentes en cada entrevista, en donde cada docente podía llegar a plantear una postura y más adelante la contraria sin percibirlo realmente, fue otro de los mecanismos que permitieron analizar ese *todo complejo con dominancia*, en que el discurso otro penetra y moldea lo que se dice aún sin hacer referencias de ningún tipo.

Continuando esta línea de análisis de discurso, el trabajo tomó la tensión entre la *memoria* y el *acontecimiento* (Pêcheux, 2014), para analizar las relaciones entre el cambio curricular y las memorias de interpretación inscriptas en cada modelo educativo. De este modo, se identificó la manera en que cada formación lingüística busca estabilizar e interpretar al cambio curricular en tanto acontecimiento, dándole un sentido particular.

La aparición del cambio curricular en tanto *acontecimiento a estabilizar*, dio cuenta además del modo en que la memoria intenta poner orden y disputar significados entre las distintas formaciones. Este modo de entender la reforma desde la perspectiva pècheuxtiana, evidenció la emergencia de un conjunto específico de términos en disputa por parte de las diferentes formaciones y su memoria. Según el autor:

Una misma expresión y una misma proposición pueden recibir sentidos distintos -todos igualmente evidentes – según si ellos son referidos a tal o cual formación discursiva (Pêcheux, 1978, p. 144).

La pelea por absorber el acontecimiento, aproximando su interpretación a cada formación discursiva, se materializa en la manera en que cada término que el proceso de cambio curricular pone en juego de modo protagónico se lee desde cada memoria. Al mismo tiempo y por las propias características del acontecimiento, existe la posibilidad de que se configuren nuevos

sentidos y filiaciones de interpretación. Sobre esta línea, se buscó dar con las trazas de rupturas o interrupciones que suspendan la interpretación de la memoria y terminen por provocar nuevas filiaciones o lógicas de interpretación de secuencias.

De este modo, la articulación de la perspectiva Pêcheutiana de Análisis del Discurso en el marco de la presente investigación, se estructura en un conjunto de etapas. Las mismas intervienen en el proceso. Las mismas abarcan la búsqueda, en la voz de cada docente, de su identificación con una formación imaginaria y la detección de los modelos educativos que, a modo de formaciones discursivas, operan en un todo complejo a través de sus palabras. Así mismo, también como etapas de dicho proceso, se encuentran la búsqueda de formaciones imaginarias con las que se contraidentifica, las contradicciones en su propia voz, los rastros de otras voces en un proceso interdiscursivo y el modo en que el cambio curricular hace emerger términos en disputa que intentan ser estabilizados por las memorias, al mismo tiempo que abren la puerta a nuevos sentidos.

Más allá del modo organizado en que este conjunto de pasos fue descrito como una serie estructurada, aplicada además a las citas de voces docentes ya organizadas en categorías, el mismo no debería inducir al error de pensar que las etapas se cumplieron de una a la vez y de modo sucesivo. Por el contrario, la recurrencia sobre lo ya hecho, la simultaneidad de dimensiones en la mirada, la nueva vuelta al marco teórico y sus redefiniciones, así como el reordenamiento de la red de categorías, se constituyeron como la norma del hacer.

Si bien en muchas ocasiones suele representarse este constante ir y venir entre el trabajo de campo, el análisis y los diferentes aspectos de la delimitación teórica del problema como una suerte de espiral ascendente, la misma probablemente no dé cuenta de buena manera del proceso llevado adelante. Por el contrario, el proceso tuvo muchos momentos de deambulación y serendipia, sin caminos lógicamente preestablecidos. En dichos momentos, la búsqueda y reencuentro con las voces se tornó en la guía primordial. Por ese motivo, la representación del camino llevado adelante no puede ser descrito desde una lógica visual, sino sonora. *Seguir la voz, concentrarse en el susurro que aún no se ha entendido, dialogar con el eco de las voces, reconocer cada rincón del paisaje sonoro que se habita*; son tal vez algunas evocaciones posibles.

Analizar el modo en que el *discurso otro* perfora una secuencia hizo, además, prestar especial atención a los modos en que la metrialidad de secuencias de las voces fueron y son descritas e interpretadas en el trabajo.

Desde este punto de vista, el problema principal, en las prácticas de análisis de discurso, es el determinar el lugar y el momento de la interpretación con respecto a los de la descripción:

decir que no se trata de dos fases sucesivas, sino de una alternancia o de un latido, no implica que descripción e interpretación estén condenadas a entremezclarse en lo indiscernible. Por otra parte, decir que toda descripción abre la puerta a la interpretación no supone necesariamente la apertura a 'cualquier cosa': la descripción de un enunciado o de una secuencia compromete necesariamente (a través de la localización de los lugares vacíos, elipses, atisbos de negaciones y de interrogaciones, múltiples formas de discurso relacionado...) el discurso-otro como espacio virtual de lectura de dicho enunciado o de dicha secuencia. Este discurso-otro, en tanto presencia virtual en la materialidad describable de la secuencia, marca, desde el interior de dicha materialidad, la insistencia del otro como ley del espacio social y de la memoria histórica, luego entonces como principio mismo de lo real socio-histórico (Pêcheux, 2014:18).

La presencia del *discurso otro* en la propia tesis es entonces un elemento moldeador de su propia materialidad. El interés de hacer presente las voces otras, que no son la mía, no puede más que dar cuenta de que existe mi propia voz, aun cuando la misma es penetrada por las otras voces. Leer esas voces desde su propia lógica, recibir el discurso otro, es tal vez el compromiso más relevante que quise adoptar en el análisis, pero, al mismo tiempo, los momentos de descripción de las voces siempre estuvieron imbuidos de mi propia voz.

En este sentido y al no existir un *metalenguaje* desde el cual realizar una descripción neutral, la relación entre descripción e interpretación se constituyó en un problema a resolver en función de mis propias filiaciones, la reelaboración de las mismas durante la elaboración del análisis y la implicación en relación al problema.

La posición de trabajo que aquí evoco en referencia al análisis del discurso no supone, de ninguna manera, la posibilidad de un cálculo de los desplazamientos de filiación y de las condiciones de felicidad o infelicidad del acontecimiento. Supone únicamente que, a través de las descripciones organizadas de montajes discursivos, se puedan identificar los momentos de interpretación en tanto actos que surgen como tomas de posición, reconocidos como tales, es decir, como efectos de identificación asumidos y no denegados. Para mí, frente a las interpretaciones sin límites en las que el intérprete se ubica como si fuese un punto absoluto, sin otro ni real, se trata de una cuestión ética y política: una cuestión de responsabilidad. (Pêcheux, 2014:20)

5.5 Implicación y consideraciones éticas

En sus reflexiones sobre la génesis, uso y devenir del concepto de implicación en investigación social, René Lourau (1991) delimita el alcance y utilidad del mismo, diferenciándolo de otros usos posibles.

La implicación es un nudo de relaciones. No es ni "buena" (uso voluntarista), ni "mala" (uso jurídico policial). La sobreimplicación, ella es la ideología normativa del sobretrabajo, de la necesidad de "implicarse". Lo que para la ética, para la investigación, para la ética de la investigación, es útil o necesario, no es la implicación, siempre presente, sino el análisis de la implicación ya presente en nuestras adhesiones y no adhesiones, nuestras referencias y no referencias, nuestras participaciones y no participaciones, nuestras sobremotivaciones y desmotivaciones, nuestras investiduras y no investiduras libidinales (Lourau, 1991, p.2).

La propuesta de esta reflexión, surgida desde los trabajos del Análisis Institucional, interpela el modo en que toda investigación es llevada adelante, intervenida siempre por ese *nudo de relaciones*, y llama la atención sobre la necesidad de transparentarlo y ponerlo en juego.

A partir de estos planteos, las reflexiones sobre la implicación en investigación social han sido y son problematizados en sus diferentes planos

Aun en los casos en los que se limita nuestra libertad para la elección del tema de estudio — como ocurre en algunos contextos institucionales—, el interés que este nos despierta, la manera en que lo abordamos y la forma en que recabamos las evidencias se remiten a profundas motivaciones. Son ellas las que explican por qué nos ocupamos de lo que investigamos y qué es lo que significa para nosotros esa búsqueda; de dónde proviene la energía que desplegamos en la tarea que nos mueve en esa dirección, y por qué nos apasionamos en esa búsqueda (o incluso por qué experimentamos aversión o indiferencia cuando el tema se nos ha impuesto). La implicación está presente también en el agrado, desagrado o ambivalencia que nos despiertan ciertos lugares y determinados informantes y asuntos: ¿qué de nuestras propias biografías se activa? ¿Qué parte de nuestro propio ser empieza a resonar? (Martinez, 2015, p. 104)

En este sentido y siendo yo mismo docente de música, es evidente que, enmarcando todas las etapas del proceso de realización de este trabajo, incluida obviamente la escritura, existe un gran nudo de relaciones donde se encuentran todo tipo de lazos con la institución, hilos que me sujetan al deber ser, fibras íntimas y personales, hebras casi invisibles, tramas claras y fuertes con otrxs docentes, tejidos de sentido con estudiantes, cables que me han ayudado, sogas de dudosa intencionalidad y cuerdas de muchos instrumentos que suenan y hago sonar.

Mi interés original en relación al problema de investigación, el modo en que lo fui componiendo, descomponiendo y volviendo a componer, así como las decisiones que fui tomando en cada etapa, han estado siempre atravesadas por mis propias creencias sobre la enseñanza de la música y el particular modo en que me autopercibo en relación a la institucionalidad y a la tarea que en ella realizo.

De algún modo, siempre han estado presentes mis ganas de que la manera hegemónica de enseñar música en las instituciones educativas cambie. De hecho y habiendo participado en procesos de cambio curricular en Enseñanza Secundaria y en el IPA, me he preguntado por qué es tan difícil que ese cambio se asiente de modo definitivo en la práctica, más allá de cambios en los programas. En cierto sentido, esta interrogante ha sido, además, uno de los motivos para aproximarme a la Maestría en Psicología y Educación y continuar reflexionando sobre estos temas.

Mi primera aproximación al problema de investigación no fue ingenua entonces y tuvo una clara intencionalidad: entender los procesos que obstaculizan el abandono de viejos modelos arraigados profundamente en la enseñanza de la música. Entenderlos para cambiar, para que se puedan construir nuevos.

Pero sumando capas a este nudo existe también todo otro entramado de entrecruzamientos:

No podemos desprendernos de nuestras implicaciones primarias, aquellas construidas en las diferentes etapas de la socialización, ya que estas experiencias y encuentros con otros han constituido nuestra singular identidad. El acto voluntario en todo caso es tomar consciencia de estas implicaciones a partir de un análisis que se realizará siempre en una relación intersubjetiva (Fernández, Lopez, Borakievich, Ojam y Cabrera, 2014:11).

Mi identidad, mi posición de género, mi historia de vida, mis temores, mis ideales, la cosmovisión en que creo, las situaciones en las que río, aquellas en las que lloro, las cosas que amo y las que combato, todo se ha entrelazado de diferentes maneras y con diferentes pesos en esta investigación.

Sin embargo, “también es cierto que la sobreimplicación interfiere en el análisis de la implicación cuando aislamos, por ejemplo, psicologizándolo, uno de los campos de análisis” (Lourau, 1991). Puesto entonces de modo excesivo el foco en mi condición de docente de música, en el constante afán de transformar la institución, que no es otra cosa que identificarse con ella, y la implicación “voluntarista” con los fines y objetivos de la enseñanza de la música, descubrí que

se había generando un espacio de sobreimplicación que interfería con el análisis profundo de mi implicación. Dicho de otro modo, el proceso de elaboración de la tesis evidenció que mis ganas de hacer de la misma un ámbito de crítica y transformación de la enseñanza de la música, estaban atravesadas por el mandato institucional que lxs docentes recibimos: el de dedicación constante a la tarea y el de pensar que todo debe ser hecho dentro de ella.

El efecto de esta sobreimplicación es explicado por Lourau como *“el “plus”, el punto suplementario que el docente acuerda al trabajo del alumno si sus cuadernos están prolijos (es así que mi hija trajo triunfalmente un 21 sobre 20 en Matemáticas, materia en la que brillaba)”* (Lourau, 1991, p. 4). De este modo, el constante estímulo a la identificación con la tarea la convertía en sobretarea, en sobretrabajo, producto de la interferencia de la sobreimplicación. Como contracara, la referencia permanente a una condición específica de mi ser terminaba por poner en espacios de opacidad el resto de elementos del nudo de la implicación.

El nivel o campo de análisis más inmediatamente objetivo –la pertenencia, sea ésta de clase, de status, étnica, etc.- no debe hipostasiarse so pena de dejar escapar otros niveles o campos de análisis de la implicación. (Lourau, 1991, p. 4)

Esta situación tuvo un particular momento de inflexión en el desarrollo del trabajo de campo. Siendo más específico, la realización de entrevistas me puso en la situación de ser recibido como un par en la casa de docentes que piensan y sienten a la enseñanza de la música desde lugares diametralmente opuestos a los míos. Antes de saber mis posicionamientos, mis puntos de vista, las decisiones que he tomado en la práctica, los libros que he leído o las músicas que he tocado y escuchado, fui visto como un par, un docente de música más.

Ese punto de partida para el vínculo que la entrevista construía, tenía cierto componente de hermandad, de complicidad, de estar del mismo lado. Eso predispuso a lxs entrevistadxs, en términos generales y con obvias diferencias en cada caso, a *abrirse* de un modo particular, a hablar desde el sobreentendido de que yo compartía la línea general de sus argumentos porque compartía la condición del ser. De este modo, se dijeron cosas desde un espacio de confianza y afecto, desde una zona de seguridad que celebro como un logro de este trabajo. Pero, al mismo tiempo y en varias ocasiones, se dijeron cosas que no solo no comparto, sino que estoy acostumbrado a combatir desde mi práctica.

Aún así, la puesta en juego de mi implicación, no ya de la sobreimplicación, generó un nuevo momento en el trabajo caracterizado por la necesidad de cuidar el afecto recibido, la confianza otorgada, la puerta abierta y la voz que se dejó escuchar.

Toda investigación es, de algún modo, un tipo específico de trabajo con una alteridad, siendo la relación con esa otra una responsabilidad, un cuidado. Lévinas (1991) ha definido a la ética a través del peso que damos en nosotros a la mirada del otro, donde el encuentro cara a cara con esa otra convoca una responsabilidad antes de cualquier acto de cognición. Antes que pensar a quien se investiga, antes de ponerle un alias que oculte su anonimato, es necesario escuchar su voz, reconocer el acto de brindarse y tratar ese acto con afecto y responsabilidad.

Sería muy fácil para mí, a partir de la relación asimétrica implícita en una investigación, utilizar cierto conjunto de citas que no comparto como argumento para mis propósitos como docente de música. Soy yo el que escribe, el que selecciona frases, el que construye significados, el que puede invocar a la ciencia y presentar como objetiva su mirada. Pero, como contrapeso, también siempre me he inclinado por cuidar el abrazo, el trato justo, el no pasar por arriba de la otredad, el ser leal en el debate y no actuar desde la hipocresía.

Es muy probable que en un encuentro de docentes de música, en un congreso o en cualquier otra instancia similar, tenga fuertes entredichos con algunas de las posturas que recabé en las entrevistas. Es también cierto que entiendo a varias de esas posturas como responsables de sostener un modo de enseñar la música que no comparto y que creo se reproduce de modo acrítico.

Pero no menos cierto es que habita en mí la idea de que tomar ventaja de una relación asimétrica contradice el modo en que quiero desarrollar las relaciones humanas. Y en este sentido, el análisis de mi implicación, de ese nudo que me entrama en diferentes capas de tejidos superpuestos con lo que estudio, movilizó este aspecto mucho más allá de mi *yo sobreimplicado*.

Por esa razón, la proximidad con la que fui recibido, así como la confianza, generosidad y afecto; llamaron la atención sobre la responsabilidad que el trato con la alteridad debe siempre tener mucho antes incluso de tratar de conocer sus argumentos.

La responsabilidad, en efecto, no es un simple atributo de la subjetividad, como si ésta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es, una vez más, inicialmente para otro. El otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento —en tanto yo soy— responsable de él. Es una estructura que en nada se asemeja a la relación intencional que nos liga, en el conocimiento, al objeto —no importa de qué objeto se trate, aunque sea un objeto humano—. La proximidad no remite a esta intencionalidad, en particular, no remite al hecho de que el otro me sea conocido (Lévinas, 1991, p. 91)

La lectura de este trabajo debe entenderse entonces desde esta trama, con este conjunto de intencionalidades, desde estos deseos, responsabilidades, afectos y filiaciones inscriptos en una biografía específica. Abstraerse de la misma y pensar que no operaron en el proceso de su gestación, sería un fuerte equívoco.

Más allá de estas consideraciones, este trabajo cumplió además con todos los requerimientos del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Las personas que participaron del mismo lo hicieron de forma voluntaria y fueron informadas debidamente de sus características y alcances como paso previo a otorgar su consentimiento. Las referencias personales fueron borradas y se tomaron todos los recaudos posibles para mantener su anonimato.

Del mismo modo, se garantizó a quienes brindaron su presencia que los aportes recibidos solo serían utilizados en el marco de esta investigación.

Capítulo 6: Presentación de Resultados

La presentación de resultados en este apartado se ha organizado de tal modo que se irán entrelazando categorías en función de diferentes focos. En este sentido, no hay una asociación específica de determinadas categorías para cada foco, si no que cada foco ilumina aspectos diferentes de cada categoría. Se comenzará presentando los modelos didácticos subyacentes a las propuestas de la Escuela de Música y Escuela de Arte, buscando a su vez continuidades entre los mismos. Como segunda instancia se expondrá la evidencia de subgrupos dentro del colectivo de docentes de música y se caracterizará a cada uno en función de sus creencias y del modo en que los diferentes modelos educativos hablan a través de ellos. Se incluye también la exposición de determinados términos que se presentan en una disputa de sentidos a partir del cambio curricular, para luego continuar con la evidencia de contradicciones a la interna de cada subgrupo. Por último, se establece una mirada más allá de la lógica dicotómica de estos subgrupos, para luego presentar los elementos propios de la experiencia de no presencialidad en la educación, producto de la emergencia sanitaria, que pueden vincularse con el problema de investigación.

En función del modo en que cada foco ilumina aspectos diferentes de cada categoría, se recurre, en más de una ocasión, a la repetición de citas de lxs entrevistadxs buscando nuevos alcances de cada una de ellas. De este modo, se busca evidenciar la densidad que cada una de ellas tiene, desplegando creencias aún no planteadas y autopercepciones no explicitadas en focos anteriores.

6.1 Los modelos didácticos en las propuestas de la Escuela N°265

6.1.1 *Lo viejo y lo nuevo*

Tanto el análisis de los diferentes documentos oficiales, como el aporte recibido en las entrevistas con informantes calificadxs y las entrevistas a docentes, permitieron caracterizar de modo concreto el proceso de negociación colectiva llevado adelante en la comisión encargada de reestructurar el Área de Conocimiento Artístico del CEIP. Las actas de dicha comisión, así como la totalidad de las entrevistas, dan cuenta de una fuerte tensión entre las autoridades y la representación docente. Dicha tensión tenía como uno de sus principales focos los efectos laborales de la reforma educativa y los cambios en la cantidad de puestos laborales.

Al mismo tiempo, las entrevistas nos hablan de una división a la interna del sindicato docente a partir del proceso de reforma, centrada en el debate sobre el cambio educativo desde una perspectiva técnica, que llegó a ser tan fuerte que el sindicato terminó por desintegrarse.

El trabajo de campo realizado permitió caracterizar de modo concreto las propuestas curriculares de la Escuela N°265 previo a la reforma y las generadas por el cambio curricular, dándonos la oportunidad de poner en evidencia el debate educativo presente en el colectivo docente, como primer paso en la presentación de resultados.

En este sentido cabe destacar que, si bien la propuesta de la Escuela de Música no era literalmente la de un conservatorio musical, la hegemonía de dicho modelo era innegable. En el documento que reglamentaba las mismas, enmarcado en la reglamentación de toda la Educación Musical dependiente de la Inspección Nacional de Música, puede leerse:

Las Escuelas de Música tendrán a su cargo la Educación Musical Integral de sus alumnos. Tendrán una organización disciplinar con profesores para las asignaturas: Canto, Lenguaje Musical, Rítmica, Piano, Flauta, Guitarra, Trompeta, Danza y Apreciación Musical. (CEP, 2005, p.9)

Más allá de la aparición de la asignatura Danza, la malla curricular estaba organizada de modo tal que lxs estudiantes recibían clase de instrumento con un docente que proponía un repertorio de obras y ejercicios, mientras que por otro lado estudiaban la lectoescritura y teoría de la música con otrx docente encargadx de la asignatura Lenguaje Musical. A esta distribución de elementos a enseñar se sumaba la asignatura Apreciación Musical, destinada a la escucha de obras de diferentes contextos y momentos históricos. No obstante, la presencia de la asignatura Rítmica, evidencia la penetración del método Dalcroze y sus propuestas de trabajo con el cuerpo en movimiento (Frega, 1997).

Aún con esta incorporación, proveniente de los *métodos activos* (Hemsey, 2004), la disociación entre teoría y práctica, enseñada por distintos docentes en diferentes momentos de la propuesta educativa, se enmarca en el modelo didáctico de matriz *positivista tradicional* y sus variantes *académica* y *práctica* (Jorquera, 2010). Dicho modelo es a su vez interpretado como *logocentrista* (Aguirre, 2006) en el entendido de que reconoce a la obra musical como centro del proceso de enseñanza y se propone al estudiante su apropiación, así como las reglas que permiten reproducirla. La enseñanza de la música se centra entonces en herramientas técnicas que permitan reproducir los productos musicales y tiene un fuerte anclaje en la racionalidad cartesiana evidente en la lógica de ejercicios secuenciados por su dificultad técnica o de lectura (Jorquera, 2006).

La presencia del modelo emergido del Conservatorio Musical es evidente además por los requisitos necesarios para ocupar el cargo de dirección de la Escuela de Música

Será requisito imprescindible para ocupar el cargo de Director, poseer título de Profesor de Instrumento y/o Solfeo y ser efectivo en tercer grado en cargo de docencia directa del CEP (CEP, 2005, p. 10).

Es interesante observar que en nuestro medio no han existido nunca instituciones de formación docente que otorgaran los mencionados títulos, siendo sí expendidos por los diferentes conservatorios, ya sean públicos o privados. Dicha formación, como se ha señalado, tiene tradicionalmente su foco en la adquisición de herramientas técnicas de lectoescritura musical, técnica de instrumento y la apropiación de un repertorio de obras canónicas. Aun cuando pueda parecer paradójico, al exigir el título de *Profesor de Instrumento y/o de Solfeo*, el reglamento citado antepone la destreza técnica por sobre la formación docente, sin hacer ningún tipo de referencia a esta última. Lo no dicho tiene entonces un peso particular en esta cita, afirmando la preponderancia de una formación discursiva que, como tal, regula lo que puede ser dicho y no, produciendo legitimidad de determinados saberes y no de otros. Operando de este modo, el modelo del conservatorio solo se reconoce a sí mismo, presentándose como indispensable para el desempeño de la tarea.

Yo soy musicóloga, soy egresada, no ejerzo, pero soy egresada de la EUM y soy profesora de piano (...) Pero no era un requisito. Más te digo, no pesaba ni dos centésimos el título mío universitario. Pesaba sí que era profesora de piano. Con eso yo ya me podía inscribir para dar clases acá y no te pedían escolaridad. Entonces yo podía ser profesora, pero capaz que no terminé el liceo y eso sé que se quiso cambiar (D1)

Esta situación otorgaba un estatus diferenciado a las Escuelas de Música dentro de la Enseñanza Primaria de nuestro medio ya que, tanto para el resto de las escuelas como en los cargos de inspección, el título de maestría expedido por los Institutos Normales públicos es requisito indispensable. A su vez, la configuración de esta excepcionalidad es reconocida con malestar por los docentes entrevistados como promotora de cierta irregularidad en el manejo administrativo y de cargos.

Lo que yo entiendo desde mi lugar es que la inspección, aprovechando la isla que constituía dentro de primaria, se generó durante muchos años ciertos tipos como de feudos ahí (...) había como feudos donde ellos sabían que podían colocar determinados alcahuetes en algunos lugares en algunas cosas y como que lograron determinadas cosas y acomodados y tramoyas (D2).

Esta situación, lejos de ser anecdótica, es a su vez presentada como posible motivación de la decisión, por parte de las autoridades, de transformar la Inspección Nacional de Música en la Inspección Nacional de Educación Artística, estableciendo nuevos mecanismos de control sobre la misma.

Me parece que ahí había despilfarro no sé, yo no te puedo decir porque no lo sé. Pero como ¿qué es esta inspección acá separada que iban y venían para el interior? van vienen e ir a ¿cómo se llama cuando te pagan la comida y los hoteles? Viáticos (D4)

Sí, nosotros pensábamos que también había mucha cosa de que hacía muchos años que la inspección de música capaz que no estaba haciendo un trabajo eficaz entonces las autoridades. Capaz que las autoridades vieron que acá... y entonces fue solo visualizar, inspección. Y se perdieron las bases digamos (...) Cuando eso empieza a llegar a oídas de... o me parece que no sé, que los consejeros también veían actitudes o desempeños y empiezan ahí... (D1)

Entonces me parece que cuando la nueva inspección llega a ese contexto, es un poco una figura puesta para decir "llegó el comandante y mandó a parar". Me parece que viene una onda así (D2)

Esta condición de *isla*, de *inspección separada* con muchos años de *no hacer un trabajo eficaz*, recalca la idea de una situación estructural a la interna de la enseñanza primaria que, se supone, quiso ser transformada por las autoridades y *el comandante que mandó a parar*. En dicha situación, el conservatorio, en tanto institución social con su propia historicidad y especificidad en el campo de la enseñanza de la música, había logrado producir sus propias estructuras burocráticas y condiciones laborales, así como propuestas educativas. Esto concuerda además con la evidencia recogida por Pérez (2018) al encontrar propuestas diferenciadas para la *expresión musical*, encargada a lxs maestrxs comunes, y la *educación musical* encomendada a los cargos dependientes de la Inspección Nacional de Música.

Las percepciones recabadas en las entrevistas refuerzan además la idea de que la reforma tomó la reestructuración como una totalidad en la que los cambios administrativos debían estar acompañados de cambios en la propuesta educativa, manifestando explícitamente el interés por abandonar el modelo de conservatorio.

Lo primero que se nos dijo con la reforma fue: “Eso no queremos. Eso no nos interesa. No, no queremos que sea conservatorio” (D1)

En este sentido, la propuesta de cambio curricular no solo transformó a las Escuelas de Música en Escuelas de Educación Artística, sino que también estableció nuevos parámetros para la enseñanza de la música en ellas. En el documento borrador que delimita las características y propuestas de las Escuelas de Educación Artística puede leerse

La música incluirá la enseñanza de Aerófonos de madera y metal, Cordófonos (piano-guitarra, cordófonos frotados con arco), Percusión y Expresión de la voz desde una concepción de modelo artístico (CEIP, 2018, p. 2).

Esta referencia clara a la propuesta de Hemzy (2002) y su *modelo artístico*, planteado por Tejera (2018) como análogo al *modelo complejo* de Jorquera (2010), da la pauta de que existe en la reforma una manera de entender la enseñanza de la música que no responde al modelo de conservatorio y se apoya explícitamente en otro. De este modo, el documento que enmarca la propuesta recoge varios de los aspectos medulares de la obra de Hemsy, particularmente su ciclo de musicalización y la incorporación de propuestas lúdicas

La elección del instrumento musical por parte del niño podrá ser a partir del Trayecto Imaginación habiendo transitado por instancias de aproximación a toda la variedad de opciones que ofrece la escuela desde los trayectos Encuentro, Descubrimiento y Escucha. Se recomienda en forma especial integrar la enseñanza del lenguaje musical desde una perspectiva comprensiva lúdica, considerando que el código responde siempre a lo sonoro y musical. Se recomienda el abordaje del canto, la audición, la reflexión sobre la vivencia a efectos de construir significatividad (CEIP, 2018, p. 4).

Es evidente también, a partir de esta cita, que la propuesta de la reforma incorpora la enseñanza de la lectoescritura musical en la clase de instrumento, rompiendo una de las separaciones históricas producidas por el modelo de conservatorio. Aquí también, lo no dicho de modo explícito tiene un peso preponderante ya que dicha ruptura se da por hecho, reiterándose en más de una ocasión

De acuerdo al énfasis que cada EDEA necesite podrá disponerse alguna hora para aumentar la carga horaria de instrumento (integrando la enseñanza de lenguaje musical de manera significativa y al servicio de la comprensión en la interpretación y creación musical (CEIP, 2018, p. 3).

Se observa además que las alusiones a la enseñanza de la lectoescritura, referida como *lenguaje musical*, siempre están acompañadas de aclaraciones en las que el modelo de conservatorio se hace presente en tanto discurso otro que construye sentido de lectura e interpretación. Es solo en la lógica del interdiscurso que las aclaraciones cobran sentido, en tanto se presentan como respuesta a un marco de *creencias otras* que plantean la necesidad de la lectoescritura musical como un espacio formativo en sí mismo. Las disputas sobre este punto entre docentes y el modo en que el interdiscurso las entreteje son, además, constantes y serán analizadas específicamente en otro apartado.

Más allá de las referencias específicas a la enseñanza de la música, la reforma enmarca de modo general la enseñanza de todas las artes en las EDEAs. Por este motivo, las disposiciones generales, enmarcadas en la integración de las artes en talleres interdisciplinarios, también aplican a la enseñanza de la música.

Este es tal vez uno de los cambios de modelo más profundos ya que, al estar trabajando en duplas con docentes de otras disciplinas artísticas, la lógica de enseñanza del conservatorio se ve fuertemente trastocada. En estos casos también se observa la presencia del *modelo complejo* citado por Jorquera (2010), adscripto al *modelo filolingüístico* propuesto por Aguirre (2006).

En los cometidos de las EDEAs puede leerse

Propiciar la comprensión y aplicación de los saberes disciplinares y/o interdisciplinares a través de la implementación de dispositivos que facilitan la interacción de teoría-práctica y fomentan la producción colectiva

Promover la enseñanza de las diversas disciplinas del Conocimiento Artístico en el marco de un modelo didáctico que integre la expresión, la creación, el análisis y la reflexión (CEIP, 2018, p. 1).

Tanto la integración de teoría y práctica como la expresión, creación, análisis y reflexión, hacen a un modo de enseñar el arte en su contexto social, al mismo tiempo que se experimenta con los aspectos formales y la decodificación de los mismos. Esta integración de la música en la lógica del modelo filolingüístico es resaltada de modo positivo por los docentes que acompañan la propuesta llevada adelante por la reforma y rechazada por quienes no la comparten, estableciendo un conflicto que es reconocido dentro del colectivo docente.

Entonces también ahí hay una cuestión de percepción. Si percibimos las artes aisladas es muy difícil después querer dar una clase integral. Si vos decís esto es cine, esto es teatro, ah esto es música, esta es música de verdad. Eso es música de teatro, esto es música de

verdad. Entonces esa percepción, si vos te parás desde ese paradigma después cuando tenés que interactuar en la misma escuela, en el mismo centro educativo con otras artes es súper difícil (D3)

Se observa entonces que el cambio de modelo por parte de la propuesta institucional deja desamparado a un modelo tradicionalmente adscripto a las instituciones de enseñanza de la música y asume como propio otro surgido desde la crítica. En este sentido, al ser una reconfiguración del todo complejo con dominancia (Pêchoux, 1997) de la propia voz oficial, tiende a ser cuestionado de modo indirecto y no en sus fundamentos. El modo en que es regulado aquello que puede ser dicho y lo que no, parece establecer la imposibilidad de argumentar en contra de la propuesta oficial de enseñar las artes de modo integrado, incluyendo a la música en esa propuesta. Por el contrario, en muchas ocasiones se establece una primera declaración de acuerdo teórico para luego criticar el modo en que se llevó adelante.

El trabajo que podés hacer con todo este grupo de gente de distintas artes está interesantísimo, está buenísimo y a nosotros nos pasa que tenemos gente muy, muy, muy profesional. De la música hay gente que es muy salada en la escuela y de las artes visuales, del teatro. Gente que hace muy lindas cosas también y que saben trabajar muy bien en lo docente. Y es una pena que tengamos ese, ese sabor amargo de que fue puesto de esta manera y que es medio despelotado y que medio que lo estamos armando ahí a los tirones en el desgaste de conflictos internos buscando, a veces buscando el lugar cada uno, no encontrándolo. Hay gente que entró en el grupo que eran todos músicos. Hay un tercio, hoy hay un tercio de población de docentes que no son músicos, son de otras asignaturas. Entonces a veces se sienten medios incómodos y se dan roces. Ahora cada vez se dan menos por suerte, pero es un proceso que estamos por el sexto año de esto. Y bueno y lleva su y bueno sí, lleva su proceso justamente. Pero eso es una cosa, podría estar muy, muy interesante (D8)

6.1.2 *Ni tan viejo ni tan nuevo*

Más allá de la evidente contraposición de modelos entre la propuesta de la Escuela de Música y la Escuela de Educación Artística, una mirada más profunda tanto a los documentos como a las entrevistas dio como resultado el hallazgo de continuidades. Tanto en los documentos curriculares como en el modo en que las propuestas son llevadas adelante por lxs docentes, se evidencia la continuidad del modelo de conservatorio en la nueva propuesta y la presencia del modelo complejo en el trabajo de lxs docentes previo a la reforma. Al mismo tiempo, se detecta la presencia de otros modelos tanto en la Escuela de Música como en la Escuela de Educación Artística.

Si bien la propuesta de la reforma hace explícito hincapié en la referencia a otro modelo, existe una suerte de herencia curricular, producto de lo establecido en el *código disciplinar* (Fernández, 1998) pautando lo posible y lo que no lo es, que hace a la permanencia de determinados elementos del modelo de conservatorio.

La malla curricular de la Escuela de Educación Artística integrará todas las disciplinas que se explicitan en el Área del Conocimiento Artístico: Música, Expresión Corporal, Literatura, Teatro y Artes Visuales además de la disciplina Danza (...) La música incluirá la enseñanza de Aerófonos de madera y metal, Cordófonos (piano-guitarra, cordófonos frotados con arco), Percusión y Expresión de la voz desde una concepción de modelo artístico (CEIP, 2018, p. 2).

Si bien la última parte de esta cita nos ha servido para evidenciar la toma de distancia de la reforma con respecto al modelo de conservatorio y su adscripción a las propuestas de Violeta Hemsy, puesta en su marco general muestra una continuidad ya que Música es la única disciplina que tiene subdisciplinas. Aun cuando Literatura podría tener las subdisciplinas *poesía*, *cuento* y *novela*, o Teatro podría dividirse en *Teatro tradicional*, *Teatro espontáneo*, *Clown* y *Teatro físico*; no se contemplan ni esas ni otras subdisciplinas posibles.

Este hecho no solo tiene un efecto directo en los cargos docentes y la consiguiente preponderancia de lxs docentes de música en el total, sino que determina el recorrido de lxs estudiantes, teniendo una dedicación mucho más fuerte hacia la música que al resto de las disciplinas. De este modo, no es extraño encontrar en las entrevistas referencias a la *permanencia de la Escuela de Música* dentro de la nueva propuesta.

Hasta el día de hoy hay gente que se sigue manejando como si fuera escuela de música y no escuela de arte (D7)

Yo creo que hay docentes en primaria de música que, sobre todo en las EDEAs, que tienen como esta carga de: "bueno, la clase de instrumento" (D3)

Al mismo tiempo, de las entrevistas surgen varios relatos en los que se demuestra que con el anterior marco curricular se venían realizando ya propuestas docentes que no se condecían con el modelo oficial.

Para mí ya los últimos años en mi práctica en la escuela de música 265, no el último, los últimos 5 ya tendía a eso, o sea que yo tenía un horario que decía lenguaje musical pero no

hacía solo el lenguaje musical (...) Tenía apreciación y en vez de tenerlo separado estábamos juntos y hacíamos una cosa donde tocaban y después te analizaban y veíamos un video. O sea como que ya funcionaba (D5)

Este hecho evidencia que, en cierta medida, el cambio curricular institucionalizó procesos instituyentes que se venían gestando en el colectivo docente en relación a la enseñanza de la música desde la propia práctica educativa.

Como contracara, ya dentro de la nueva propuesta, también surgen de las entrevistas relatos de docentes que, una vez llegada la reforma, no cambiaron su modo de enseñar aun cuando sintieran que todo había cambiado a nivel institucional

Yo me sentí como que estaba en una escuela nueva, el mismo edificio pero era como que era nuevo yo también (...) No, en la enseñanza de la música nosotros podemos, no yo creo que ahí no afectó directamente (...) Yo sigo enseñando como enseñaba hace... (D4)

Estas situaciones refuerzan el llamado de atención de de Alva (1998) sobre el problema de pensar al currículum solo como una serie de documentos y no como un devenir que se realiza en la práctica en que el documento oficial se entrelaza con la cultura de los actores. Al mismo tiempo, la permanencia de prácticas propias del modelo de conservatorio en la propuesta de la reforma, nos remiten a la idea de *hábitus conservatorial* de Pereira (2012) y la dificultad de pensar cualquier propuesta de enseñanza de la música por fuera del mismo.

Esto aplica de modo particular en el trabajo en duplas o triplas¹¹ interdisciplinarias ya que dicha propuesta no siempre es percibida y llevada a la práctica del modo que ha sido prescrito.

A veces pasa que, lo que yo he visto en las cosas que intentan ser interdisciplinarias, que el profesor con más carisma, con la voz más fuerte, con no sé qué, impone su materia, su disciplina artística y el resto son satélites de él ¿entendés? O sea, entonces no veo, me cuesta como percibir en eso el pin, pin tuya y mía, cada uno nos repartimos la pelota por igual (D2)

La dificultad de afrontar el trabajo interdisciplinario hace que docentes que se manifiestan abiertamente en contra del modelo de conservatorio, prefieran la seguridad de la clase de instrumento.

¹¹Aun cuando no es de uso común, en el presente trabajo se mantiene el término "tripla" como modo de referir el trabajo compartido por tres docentes en un mismo grupo de estudiantes, Dicha decisión se basa en el uso reiterado de dicho término por parte de lxs entrevistadxs, dando cuenta de su uso extendido y naturalizado a la interna de la Escuela N°265.

Yo creo esto, yo este año todas mis horas son de instrumento, entonces desde el punto de vista de lo que a mí me gusta hacer está bueno el instrumento yo quiero el instrumento (...) yo quiero ver qué puede haber del instrumento. O sea de mí, sin perder, sin que la especificidad tuya se diluya ¿entendés? que vos sigas haciendo instrumento pero ver qué sin dejar de ser instrumento. Que aporte a ¿entendés? (D2)

En esta cita no solo se observa el repliegue a la clase de instrumento, sino la filiación de identidad que el mismo tiene para con el docente ya que, si bien la cita ha sido modificada para que el nombre del instrumento no sea público y se resguarde el anonimato del docente, en todas las ocasiones se repite el nombre de su instrumento. De este modo se da cuenta de cómo la formación musical en su instrumento, hace que el mismo se establezca como una parte importante de la construcción de identidad.

Estos elementos, así como otros sobre cómo lxs docentes se fueron relacionando con el cambio curricular y en qué medida fueron interpeladas sus autopercepciones en el proceso, serán presentadas en un apartado específico. Sin embargo y a los efectos del presente apartado, parece importante señalar con ejemplos cómo la confrontación de las propuestas institucionales evidenció la multiplicidad de prácticas y modelos desde antes del cambio hasta ahora.

Hubo todo un entrevero claro, sí, fue mezclado. Igual música no venía, no veníamos todos como con un mismo criterio (...) Que en las coordinaciones yo me acuerdo con otro docente decíamos: tiene que haber un programa común. Porque no había o sea de Lenguaje sobre todo no había (D4)

6.2 Subgrupos dentro del colectivo de docente

6.2.1 Los subgrupos como formaciones imaginarias

En consonancia con la manifestación de la existencia de múltiples prácticas guiadas por creencias disímiles, a partir del análisis de las voces docentes surgió de modo inmediato la constatación de subgrupos dentro del colectivo docente. Dichos subgrupos se producen por la búsqueda de afinidad en la práctica y se establecen como *formaciones imaginarias* (Pêcheux, 1978) configurando posiciones de reconocimiento desde donde las voces hablan. La existencia de los mismos se afirma sucesivamente en las entrevistas ya sea para declararse en consonancia con uno o para criticar y distanciarse del otro. En este sentido, la construcción de una posición

individual dialoga, necesariamente y en la totalidad de los casos, con la formulación de estas agrupaciones como una realidad dada.

Si bien a primera vista parecieran grupos que se enfrentan por tener creencias sobre la enseñanza de la música y prácticas concretas bien diferenciadas, un análisis más profundo revela la necesidad de integrar otras miradas. Las entrevistas revelan prácticas propias de un grupo en docentes que se identifican con el otro, creencias comunes, discursos entrelazados y hasta desconocimiento real de los objetivos o creencias del bloque al que no se pertenece.

La configuración de estos dos bloques a la interna del colectivo antecede al cambio curricular y responde a debates sobre los objetivos y el perfil de egreso de la Escuela de Música, así como del lugar de la enseñanza de la lectoescritura en la misma.

¿Cómo era qué decían? Acá no se viene a sacar ningún Mozart ¿no?, algo así era. Y bueno y le digo "sí, pero el trabajo lo estamos haciendo bárbaro porque no va a salir un Mozart de acá ni loco". Pero eso lo vengo escuchando hace 20 años (D4)

Porque no fueron pocos años, que durante esos años siempre se pasaron quejando que los de lenguaje musical no les enseñaban nada a los gurises. O sea porque eran ellos los que tenían que enseñarles. Ahora además no tienen nadie que se los enseñe, no tienen a quien decirle que no se lo enseñan, entonces tienen para decírselo al sistema que sacó esas horas. Como que antes sí aprendían, pero antes tampoco lo aprendían según ellos (D5)

No obstante, el cambio curricular parece haber profundizado la percepción de estos dos grandes grupos.

En la época que era escuela de música se notaba menos tus diferencias, no sé si es porque pasó el tiempo para todos y algunos nos hemos corrido del lugar que estábamos ¿verdad? o todos nos hemos corrido y estamos en lugares distintos, pero ahora en un contexto que habilita a un montón de otras cosas que no son necesariamente música se notan más las diferencias de lo que se podía notar en un momento que sólo hacíamos cosas de música ¿entendés? (D2)

En este sentido y en determinados docentes, aparece una necesidad de personalizar en una alteridad específica el antagonismo hacia un modelo educativo o de referenciar prácticas que no se comparten:

En este momento se me está haciendo muy difícil no pensar en casos puntuales (D3)

Pero la falta de instancias de coordinación dedicadas a un debate profundo entre docentes y el desconocimiento real sobre los objetivos de cada uno parece ser también clara:

No, me parece que yo entiendo que con algunos compañeros tengo como difuso el objetivo que ellos se plantean (...) En la 265 me parece que entre los profesores de instrumento todos tenemos como esa cosa de la conciencia de clase que lo reconocemos que estamos en la misma. Pero el objetivo de lo que cada uno propone con sus clases creo que está difuso para el otro (D2)

Del análisis por categorías se desprende, además, la percepción de que estos grupos tienen a la edad como elemento aglutinador, siendo uno de ellos compuesto por docentes "veteranos" o más "antiguos", que opusieron resistencia al proceso de transformación curricular, y el otro por docentes más jóvenes, afines a dicho proceso.

Yo creo que es un tema ya hasta de generacional, de generación. Porque da la casualidad ahora que lo estoy pensando que son toda gente grande que piensa que no estaba bueno (D9)

Sí, sí, sí, o sea son los docentes más antiguos que como que se opusieron más resistencia (D7)

En las narraciones de los docentes de ambos bloques se recoge también un proceso paulatino de abandono de docentes "veteranos" que prefirieron jubilarse o tomar distancia de la Escuela producto de su disconformidad con el cambio.

Hubo un grupo, sí, de gente veterana de edad que sí que seguía junto conmigo, con el otro docente de mi instrumento y con alguno más con la visión antigua de la escuela. Pero después se fueron jubilando y quedamos re poquitos ahora y yo veo que mucha gente que entra ahora es como más taller digamos (D4)

Hay otra gente que se fue de la escuela. Que dijo yo acá no (...) Nos vemos. Que se agradece también poder dar un paso al costado o sea es horrible pero pasa. (...) Entonces sí puede ser que quede gente que como que vaya por ese, pero menos yo creo, cada vez menos (D3)

Esos casos demuestran que el cambio curricular transformó el modo en que lxs docentes se autopercebían en relación a su tarea ya que, como se ha dicho, la autopercepción se configura en relación con un hacer específico y sus características concretas (Aravena, 2012). Transformada la tarea y el modo en que la institución valora determinadas creencias por sobre otras, algunxs docentes decidieron retirarse entendiendo que la misma ya no era para ellxs. El hecho de que las autopercepciones no solo se relacionan con las características de la tarea sino con las creencias y, particularmente, con las expectativas (Martinez, 2009) parece explicar el impacto en el grupo de *docentes veteranxs*.

6.2.2 Caracterización de las posiciones

Detectada la presencia de estas dos *formaciones imaginarias* dentro del colectivo docente se hace necesario caracterizar de modo más profundo, a partir del análisis de las entrevistas, las dos posiciones docentes que las sustentan y diferencian. De este modo y analizando los resultados por categorías, vemos que dentro de la subcategoría *Creencias sobre las corrientes educativas en la enseñanza de la música desde lo institucional*, se observa que una parte de lxs docentes entrevistadxs resalta *el valor de la tradición vinculado a la calidad musical*:

Acá había una exigencia importante tal es así que te puedo nombrar muchos músicos que andan en la vuelta que son egresados de acá y salieron y dieron concurso y entraron acá y entraron allá y siguieron y siguieron ¿entendés? (D1)

Existe entonces una puesta en valor de los resultados que el modelo tradicional, basado en cierto grado de exigencia y en el trabajo con la lectoescritura, produce en relación a la *calidad musical*.

No, me parece que los profesores más viejos o más veteranos estamos por ese lado que yo te lo decía ahora de enseñar a leer, de que haya clases de lenguaje. Porque hubo un momento que se terminó el solfeo o sea no había. De ir por ese lado, no severo ni rígido pero bueno (D4)

Por el otro lado, otra parte plantea una crítica a dicha tradición educativa poniendo énfasis en que la misma produce un espíritu de competencia que se valora de modo negativo.

La escuela municipal, ahora cambiaron un poco porque si no la iban a terminar cerrando la iban a dejar sin alumnos porque es una enseñanza castrense (...) Yo me formé con los de la filarmónica son súper exigentes que no digo que esté mal a mí me encanta ser súper exigente pero siempre yo, no transmitirle inseguridades, no transmitirle tensiones al pedo, todo eso me parece que es un ambiente muy hostil el de la música académica y las formaciones muy competitivo muy hostil (D7)

Era una cosa donde "prepararte para dar un examen, el repertorio hay que tocarlo y hay que tener como bueno un grado de acierto de tipo máquina" Y claro y eso generaba una tensión tipo... no al exceso, de, vos ¿no sé si viste la película Cisne Negro de ballet? Viste que en realidad la mina no es que era enferma, el contexto la enferma o sea el contexto la mata (D2)

Al mismo tiempo, parte de esta postura crítica manifiesta la existencia de mecanismos de reproducción que hacen que la tradición se perpetúe de modo acrítico dentro del colectivo docente.

Porque hay como, ahí hay como una, yo digo, fue mi práctica como estudiante y después cuando empecé a trabajar en la escuela sin ninguna crítica y sin ningún más tomá acá está, hay un grupo, además que ya tenían su repertorio. Y yo seguí con lo que venían porque no fue a principio de año. Pero como que lo que se esperaba por lo menos de la escuela de música era que los gurises eso, como que leyeran partituras. Está claramente ¿no? (D2)

Noto como que muchas de esas personas como que hacen un regreso a lo que era su profesor del liceo a lo que era no sé, sobre todo con la gente más grande lo que era como épocas más anteriores y también me parece que pasa que cuando todo el tema de bueno del sistema educativo que te pide calificaciones o que te pide como ciertas pautas que yo qué sé. Capaz que vos ¿no? debés poner una calificación numérica y en el IPA estudiaste que bueno hay otra forma de evaluación que es re linda y es preciosa pero que tenés que estar como con las dos al mismo tiempo. Y en realidad en cuanto a tiempo de trabajo que tanto te rinde como para aferrarte a esto que es lo que a vos te gustaría o a lo que te están pidiendo y a lo que te están pagando, es como, todo un tema (D6)

En este sentido, ya hablando de las corrientes educativas pero desde una *perspectiva personal y vinculado con su experiencia*, la idea de un modelo tradicional basado en la constancia y la apropiación de un repertorio de referencia produce nuevamente la identificación de una parte de lxs docentes entrevistadxs.

Yo tenía esa intención, también yo quería. O sea ¿no? venía como te dije hoy, no me vengan con los “ojos negros” no sé qué. Yo no quería saber nada (...) No lo hacía. Hacía la parte clásica, yo que sé minué de Bach y eso (D4)

Cuando yo era niña no había quién no estudiara piano, guitarra, en mi pueblo no había escuelas de música pero estaba todo el conservatorio, iban de Montevideo a tomar examen y el sacrificio de comprarte el piano y las horas de estudio separadas, tanto en la escuela, tanto acá y esto para el piano y no te levantes de ahí, eso ahora eso ha cambiado (D1)

Mientras tanto, otra parte de lxs docentes critica la exigencia y la competencia de dicho modelo ya sea desde su experiencia como estudiante o desde el cuestionamiento de su eficacia en función de su observación docente.

Yo con mis alumnos nunca fui así de dura y de bestia peluda porque me parece que ninguna persona se lo merece, es más cuando tuve confianza en 3ro de clase, 3er año de instrumento, cuando tuve confianza con mi profesor se lo dije, le dije que él a mí me había maltratado muchísimo que él no tenía ningún derecho de tratar así a la gente (D7)

Sí, entonces lo tocaste, yo le enseñé a mi hija de 6 años, sin que le enseñe nada de partitura, una melodía simple. Obvio que la va a aprender. Entonces logro, se logra un producto donde el gurí toca una cosa. Pero yo después siendo profesor de taller de música o de lectoescritura del lenguaje musical te das cuenta que (...) Agarrás a esos gurises y lo que tocan no tienen idea ni que nota es o sea saben que tocan acá pero (D5)

Resulta entonces evidente que existe una posición de identificación/contraindentificación marcada fuertemente por el modelo de conservatorio que se esgrime como una de las formaciones imaginarias en juego.

Por otro lado, cuando analizamos la categoría *Creencias sobre la relación estudiante, docente, música, desde lo relacional*; no solo se reafirman las críticas al modelo tradicional sino que se presentan de modo claro características propias de la segunda posición en las que se priorizan dimensiones afectivas y particularidades de lxs estudiantes por sobre la "calidad musical".

No, un acercamiento a la música desde un lugar más flexible, más lúdico, más sensible sobre todo. Y también entender de que cada uno se acerca desde su individualidad, que de repente es, o sea, o es más lenta o es ciertas músicas sí otras no. Más dispersa, con procesos más pausados, desde otro lugar escuchando. O sea yo qué sé, si, a mí, yo siempre trabajo lectoescritura por ejemplo. Pero no puedo decir que toquen o sea, si alguien toca más de oído y aprende más de oído ¿por qué no lo voy a dejar tocar de oído? (D3)

Me importa más que se aprendan a escuchar entre ellos, que compartan, que se puedan hablar, que se puedan escuchar, a que sea un baterista un músico de orquesta, eso es lo último, lo que más me interesa es eso valores, respeto, que se lleven bien, que escuchen al otro, el compañerismo y como excusa la música, la percusión, "vamos a tocar esto que está buenísimo ¿a ver cómo lo hacés vos?, yo lo hago así" (D9)

Dichas características parecen ser contestadas por lxs docentes *veteranxs*, identificadxs con el modelo de conservatorio, estableciendo una contraidentificación.

Una cosa es exigir. La música si tú no la estudiás y no le dedicás no podés estar toda la vida jugando y cantando. "Que acá que venga el niño a entretenerse y a pasarla bien". Y nosotros acá no traumatizamos a nadie ni torturábamos a nadie, pero el niño venía y cumplía (D1)

Sí, tampoco es que yo los quiera meter en esto obligados ¿no?, yo antes daba clases por ejemplo clases particulares sólo guitarra clásica y ahora ta, les doy tablatura la voy llevando como más light ¿no? También sé, si él no tiene como objetivo tocar hay que pasar el rato todo bien vos decís. Si vienen mirá yo quiero en un futuro quiero entrar a la Escuela Municipal o algo así bueno tenés que estudiar en serio, chau (D4)

Si estos elementos se complementan con las *creencias sobre qué jerarquizar teniendo en cuenta los objetivos*, vemos que la segunda posición jerarquiza *el disfrute de la música y la transmisión de valores para la vida*

Mira para mí lo más importante es que las niñas disfruten de ir a la escuela de arte y priorizo eso que se sientan cómodos. Eso que se sientan cómodos, que disfruten de escuchar música, de tocar el instrumento eso, que se acerquen a las artes (D7)

La escucha, la escucha. Aprender a escuchar a les demás y a escucharse a una misma. Poder percibir a les demás. Es re importante en este momento y es algo que la música te puede dar (D3)

Mientras que la primera se mantiene en *la práctica musical en sí misma, adquisición de herramientas técnicas y el entrenamiento auditivo*,

Entrenamiento auditivo (...) Preparar el oído como para eso, no solamente discernir alturas, duraciones y demás. Como para lograr identificar como herramienta base. Como para lograr producir, también para lograr hacer música (D8)

la segunda posición parece tener una identificación con ciertos aspectos del modelo expresivo propuesto por Aguirre (2006) valorando el disfrute y la libertad de lxs estudiantes, al mismo tiempo que se dedican a la construcción de *valores para la vida* como objetivo de fondo. La coincidencia con algunas de las propuestas de Herbert Read y Jesualdo Sosa, señaladas como una fuerte influencia en el modelo expresivo en la enseñanza primaria (Pérez, 2018), se observan de modo repetido en la continua valoración de la enseñanza del arte como fomentadora del desarrollo personal y la integración en lo social, así como la integración de las artes para su enseñanza

Al mismo tiempo, se observan elementos del modelo *lúdico comunicativo* propuesto por Jorquera (2010), basado en ciertos elementos de los métodos activos y la importancia que se da a trabajar con materiales que contemplen los intereses de lxs estudiantes. Por último y en menor medida, particularmente en docentes que han cursado el Profesorado de Música en el IPA, se encuentran también referencias explícitas a las propuestas de Violeta Hemsy (2002) y el *modelo artístico*.

Ahí viste, bueno, está esta teoría o por lo menos estas ideas de Violeta Hemsy de Gainza. De la escucha, de la producción y el análisis, me parece que en ese círculo está bueno, y bueno y sacar contenidos que sean necesarios de los que surjan ahí (D5)

La configuración de esta segunda posición termina entonces por establecer estas dos *formaciones imaginarias*, nombradas comúnmente como *lxs docentes veteranxs* y *lxs docentes jóvenes*, que a su vez tienden a asociarse a las dos propuestas educativas de la escuela N°265 que el cambio curricular pone en entredicho. Aun cuando hemos visto que existen continuidades y que no pueden establecerse cortes totales, las formaciones imaginarias, surgidas antes de la reforma, parecen haber encontrado mecanismos de refuerzo en función de la edad, el momento de entrada a la escuela, su afinidad con el ingreso de docentes de otras artes y los mecanismos de autopercepción.

En este sentido es interesante destacar que el modelo de conservatorio aparece como eje vertebrador de estas formaciones imaginarias ya que es en torno a él que se realizan identificaciones y conraidentificaciones. Esto implica que, mientras la posición de *lxs docentes veteranxs* está clara y fuertemente anclada en dicho modelo, la posición de *lxs docentes jóvenes* tiende a configurarse desde la conraidentificación y la crítica. De este modo, la segunda formación imaginaria parece haberse construido como alteridad que niega un conjunto de creencias y prácticas educativas, más que como una posición homogénea en torno a la enseñanza de la música.

Existen, desde luego, muchos puntos de afinidad y concordancia en relación a las creencias de *lxs docentes* que se referencian en la segunda formación imaginaria, pero también se observan propuestas y modos de encarar la tarea, distantes e incluso de difícil conciliación. Uno de los elementos comunes a todxs los que se manifiestan desde esta posición, vinculado al proceso de cambio, es la visión del ingreso de docentes de otras artes como algo positivo para su práctica y para la formación de *lxs niñxs*.

Claro, mucha gente nueva, se crearon varios cargos para la escuela nuestra. Mucha gente nueva y mucha gente que viene un poco en esta línea que yo estoy planteando desde el arte o desde la música pero más como del hacer. De el arte desde la vivencia del arte y no tan, sin importar demasiado el producto. O sea sí importa pero el proceso, la vivencia (...) También gente que no, que ha sido interina pero que se suma a eso también en las otras áreas que no son de música, teatro, en danza, expresión corporal, que me parece que le

aportaron, le aportan pila a los gurises que van más contentos y que tienen una propuesta más amplia. Pero que no le quita la música, me parece que si los gurises están más contentos y van con más ganas eso suma todo ¿no? (D5)

Me pones a trabajar con artes visuales y me explota la cabeza porque esa búsqueda que tiene que ver con esto del juego también para mí o sea y de poder interactuar con otre también me gusta y me es muy atractiva. Entonces también, y además me parece yo siento que la música no es una cosa aislada en el mundo (D3)

Entonces yo lo que te digo que me parece que está bien, no sé, funciona bien, funciona, si vos vas a laburar funciona y los pibes están contentos, la mayoría (...) Yo creo que si porque una clase de teatro o artes visuales es todo beneficio para niños, no le veo la, aunque le saques horas a música son para beneficiarle ese espacio al niño (D9)

Por el contrario, lxs docentes veteranxs suelen manifestarse en contra de la pérdida de especificidad de la Escuela de Música y se muestran fuertemente críticxs con la implementación del integrar otras disciplinas artísticas.

Se puede estimular y estar en todas las artes y después que haga lo que quiera, eso está bárbaro. Pero yo pensé que eso estaba bueno para la escuela común. Porque en la escuela común sí hace falta. El maestro está muy solo y tiene que tener la parte artística. Yo pensé que todo esto era una filosofía para la escuela común. (...) Y las escuelas de música deberían de haber quedado con la especificidad y que venga el que quiera. El que realmente quiera. (D1)

O sea yo cuando recién entro la primer profesora de plástica el primer día entro a la escuela y le digo, nos conocimos "qué tal?, vos precisas una pileta, agua, un montón de, bueno, acá no hay nada". Empezamos por ahí. Y la escuela no estaba preparada para eso. Y es lo que pasa ahora. Se pierden espacios físicos, estamos chocando porque no hay, no se pensó acerca de eso (D4)

Lo que se ve a simple vista es un montón de incoherencia de cosas no resueltas. La idea seguramente no sea mala pero a mí cuando, bueno si voy a ver un proyecto voy con que me gusta la organización y saber a qué voy. Entonces me gusta tener bien definido objetivos, cosas y todos los pasos y me parece que esto no lo tienen. Capaz que es un defecto mío

(D8)

De este modo, la integración con otras artes parece ser un segundo eje vertebrador de identificaciones y contraidentificaciones que refuerza el primero y asienta de modo definitivo las dos formaciones imaginarias.

6.2.3 Términos en disputa

La emergencia de estas posiciones, entendidas como formaciones imaginarias contrapuestas, parece evidenciar el particular diálogo de las voces docentes con su alteridad, referenciando la formación discursiva que se rechaza y cargando de sentido una serie de términos o conceptos específicos que parecen estar en disputa en un proceso interdiscursivo. A lo largo de las entrevistas las posiciones que hemos encontrado suelen referirse al “disfrute”, la “exigencia”, la “lectoescritura” y el “nivel”; como recurso argumentativo construyendo diferentes sentidos y valoraciones de dichos términos. Este proceso interdiscursivo, centrado en términos específicos, va configurando las posiciones de modo más concreto y en constante interacción.

El cambio curricular, en tanto acontecimiento que intenta ser estabilizado por la memoria (Pêcheux, 2014), pone en juego estos términos al ser parte del reposicionamiento de la voz oficial. Si bien el carácter del acontecimiento del cambio curricular y la búsqueda de las memorias por cargarlo de sentido trascienden ampliamente la referencia a estos términos, su análisis pone en primer plano la disputa por el sentido de las formaciones imaginarias

En este apartado se reúnen entonces evidencias del manejo contrapuesto de estos conceptos y de la constante referencia al discurso de la alteridad sobre los mismos.

6.2.3.1 El Disfrute

Desde la posición de *lxs jóvenes* la idea de *el disfrute* suele verse como un componente fundamental de la enseñanza de la música y un objetivo a priorizar

En realidad algo que jerarquizaría en todos esos cursos es el disfrute de la música (...) O sea si yo ahora estoy queriendo, no sé, aprender a cantar. Muchos me dicen "quiero aprender a cantar, no sé qué". Y aprendí a cantar, es súper divertido. Además todos lo recontra disfrutamos. Si la canción me gusta obviamente mejor pero también hay toda una dimensión de respetar cuando el otro canta, de no reírme del compañero que desafinó (D6)

Mira para mí lo más importante es que las niñas disfruten de ir a la escuela de arte y priorizo eso que se sientan cómodos. Eso que se sientan cómodos, que disfruten de escuchar música, de tocar el instrumento eso, que se acerquen a las artes (...) Yo creo que sí porque si no se hace horrible para el docente, no sé, yo no me puedo imaginar no sé, yo no me puedo imaginar una clase donde yo estoy re podrido y mi alumno está re podrido (D7)

Al mismo tiempo se lo suele emparentar con la producción de un clima de bienestar en el aula que propicia el aprendizaje de determinados valores para la vida

El objetivo número uno mío es que los gurises se diviertan y generar una, cómo decirlo, inculcarle a los gurises valores ¿entendés? (...) Me importa más que se aprendan a escuchar entre ellos, que compartan, que se puedan hablar, que se puedan escuchar, a que sea un baterista un músico de orquesta. Eso es lo último, lo que más me interesa es eso valores, respeto, que se lleven bien, que escuchen al otro, el compañerismo y como excusa la música, la percusión, vamos a tocar esto que está buenísimo a ver cómo lo hacés vos, yo lo hago así (D9)

Otro de los elementos que se ponen en juego al cargar de sentido la idea de *disfrute* tiene que ver con el aporte que el mismo produce en la subjetividad de lxs estudiantes consolidando los aprendizajes musicales como un *promotor de salud* en el futuro.

Lo que pienso hoy en estos últimos tiempos es que si yo estoy al frente de una clase de instrumento con niños como en la escuela lo que quiero dejarles a los gurises es que el instrumento sea algo que les haga bien tocar, que no sé si vaya a ser algo que el tipo le va a dejar muchas horas en el futuro o como trabajo o como hobby pero que el instrumento, que la tenga como una especialidad creativa, expresiva más, que pueda juntarse con sus amigos y tocar (...) como pasa con el tambor y la guitarra que yo veo que en cualquier cumpleaños en cualquier asado la gente tiene su guitarra y bueno a mí me, y que realmente el que

agarra la guitarra ni siquiera es que el tipo está todo el día tocando y disfruta tocar y los que están con él disfrutan de escucharlo tocar y cantar con él (...) Que sea un disfrute, que sea un disfrute (...) si se queda con el instrumento me encantaría que sigan tocando y que lo usen para su vida para divertirse como un promotor de salud (D2)

Por su parte, desde la posición de *lxs veteranxs*, se suele ironizar sobre la recurrencia al término y se critica la falta de contenido en su manejo educativo

No sé cómo explicarlo, veo mucho que se habla del disfrute pero del disfrute desde la ignorancia ¿entendés? (...) Claro, como esa felicidad de que hago música pero golpeo un coso y el otro golpea otro tarrito pero no sabés si estás haciendo nada o sea no tenés ni idea. Decime, pautalo en una hoja. No tenés ni idea de lo que estás haciendo. Si no hubiese un método de grabación eso se pierde porque no tenés cómo reproducirlo de vuelta. Hay como un disfrute en él, sí, como una cosa vacía en realidad (D4)

Por momentos se critica el énfasis que en él se pone, transformándose en un obstáculo para la enseñanza de la música

Es por la propuesta de la escuela o sea si a vos te dicen esto es jugar y entonces claro llegan a mi clase yo no les puedo salir con el mazazo vamos a leer música, tengo yo también como que bajar un poco (D4)

Una cosa es exigir. La música si tú no la estudiás y no le dedicás no podés estar toda la vida jugando y cantando. "Que acá que venga el niño a entretenerse y a pasarla bien". Y nosotros acá no traumatizamos a nadie ni torturábamos a nadie, pero el niño venía y cumplía (D1)

Se aprecia también, por ejemplo en la cita anterior, un cierto "mecanismo de defensa" que, además de señalar el obstáculo para la enseñanza de la música, deja sentado que la crítica no implica la idea de que *lxs* estudiantes deban sufrir o pasar mal en las clases. Cuando se *lxs* interroga sobre si *ellxs* no priorizan el disfrute en clase, las respuestas suelen matizarse

Yo también, pero no desde la nada desde un vacío, primero que haya una (...) ¿Qué es? yo qué sé ¿Que es el pentagrama? Le voy metiendo de a poquito que no digo que se lea todo ¿no? (D4)

En este sentido, esta posición no cuestiona la necesidad del disfrute en el aula sino el lugar en el que es puesto por la alteridad

6.2.3.2 La Exigencia

En cierto sentido el término *exigencia* aparece como par antagónico del mencionado *disfrute*, siendo valorado por la posición que se identifica con el modelo de conservatorio y criticado por quienes se contraidentifican con él, en constantes mutuas referencias.

En este sentido, la siguiente cita, que utilizamos para ejemplificar el modo en que la posición de lxs docentes veteranxs se relaciona con el término *disfrute*, sirve también para *exigencia*

Una cosa es exigir. La música si tú no la estudiás y no le dedicás no podés estar toda la vida jugando y cantando. "Que acá que venga el niño a entretenerse y a pasarla bien". Y nosotros acá no traumatizamos a nadie ni torturábamos a nadie, pero el niño venía y cumplía (D1)

. Desde esta posición, la *exigencia* aparece como una necesidad intrínseca al estudio de la música, facilitadora de una disciplina propia de la profesión

La formación, nosotros los músicos somos más, ¿viste como somos no?, con una disciplina imponente (D1)

La misma se propone como un elemento de incentivo al estudio y a la superación de lxs estudiantes como modo de que se "ganen su lugar" en el mundo de la música

Había unas muestras que tocaban los niños a fin de año y venía la directora y venía a tu clase ¿Puedo pasar? Sí, pasá. Y escuchaba a los niños y "usted no toca usted no estudia" Y les decía las cosas. Claro, y era una democratización diferente o sea y te ganabas tu lugar. No estudiabas no ibas a ir a tocar yo no te iba a poner en un escenario a tocar si no tocabas nada (D4)

Por momentos, el modo en que esta posición entiende a la *exigencia* aparece interpelada particularmente por el cambio curricular y las transformaciones institucionales que introdujo, contraviniendo el vínculo con lxs estudiantes

Nosotros poníamos nota, que es una manera cuestionable lo bien que está trabajando o no. No sé, la escuela todavía lo utiliza. La escuela común ¿no? Ya sea por medio de la nota que decimos o el liceo con número o también por la rúbrica que no deja de ser una manera de calificar digamos. De última es palabra calificar, de evaluar mejor dicho. Al no usarlo, al saber que todos promueven, al saber que si no vas no te van a sacar de la lista, si bien sí en la práctica le estás sacando lugar a otro, no te van a sacar de la lista solo que no quiera sacar de la lista de alumnos. Eso hace que bueno, es bastante baja la empatía. Tenés que estar muy interesado para estar concurriendo. Al final es muy difícil atraerlos (D8)

En la misma línea que con el *disfrute*, esta posición matiza su visión de la *exigencia* aludiendo los términos con los que se la critican. Dichas alusiones, que sirven para tomar distancia de las críticas y contestarlas, parecen querer separar a la *exigencia* de los términos negativos a los que es asociada

No, me parece que los profesores más viejos o más veteranos estamos por ese lado que yo se lo decía ahora de enseñar a leer (...) de ir por ese lado, no severo ni rígido pero bueno (D4)

Por su parte, la posición de lxs *docentes jóvenes* suele entender a la *exigencia* como motivadora de una fuerte tensión y de un espíritu de competencia entre lxs estudiantes contrario a los valores que se quieren propiciar.

Por ejemplo, las clases con el maestro con quien estudié eran súper exigentes. Si eran clases individuales o era en grupo, pero era una competencia anormal (...) Pero nunca me habló de escuchar al otro y de valores, de compartir, bo préstame este libro que no sé qué (D9)

La mayor parte del tiempo tanto en la EUM como en la Municipal, que fue donde yo estuve más años y donde como más yo trabajaba de instrumentista, el instrumento pasó a tener otro lugar como aprendizaje. Era una cosa donde prepararte para dar un examen, el repertorio hay que tocarlo y hay que tener como bueno un grado de acierto de tipo máquina y claro y eso generaba una tensión, no al exceso, de, vos ¿no sé si viste la película Cisne Negro de ballet? (...) Viste que en realidad la mina no es que era enferma, el contexto la enferma. O sea el contexto la mata (D2)

Otra de las críticas relacionadas con la exigencia tiene que ver con los objetivos que con ella hay implícitos y su pertinencia en el contexto educativo específico

Si vos apelás a formar como músicos excepcionales además de que estás descuidando toda la parte didáctica o pedagógica que tendrías que estar como aportando, la otra persona como que tampoco está disfrutando porque no es lo que vino a estudiar y que a veces tampoco es lo que puede dar (D6)

Del mismo modo que con la crítica realizada hacia el disfrute por la posición de lxs *docentes veteranxs*, lxs *docentes jóvenes* suelen matizar su crítica como cierto mecanismo de defensa. En ese mecanismo se propone también un apego a la *exigencia* al mismo tiempo que se critica el modo en que es concebida por la otra posición.

Yo me formé con los de la filarmónica son súper exigentes, que no digo que esté mal. A mí me encanta ser súper exigente pero siempre yo, no transmitirle inseguridades, no transmitirle tensiones al pedo. Todo eso me parece que es un ambiente muy hostil el de la música académica y las formaciones muy competitivo muy hostil, que si vos no tenés un buen docente que te dé para adelante y que te, y no sé viste que no te remarque todo el tiempo los errores sino todo lo contrario. Que te diga sí cuáles son tus errores pero que te diga también cuáles son tus fortalezas. Porque eso para mí es como que te ayuda a ser más seguro a tener a la hora de enfrentar un concierto o el público. Y no fue mi caso, yo me formé con una persona muy dura, muy exigente (D7)

Aparece entonces cierto valor de la *exigencia*, rescatándose su apelación en la enseñanza, pero siempre acompañada de la crítica

Le doy todo lo que yo aprendí pero con otra metodología ¿no? Sí le exijo y todo eso, pero no al nivel de hacerlo sentir mal y hacerlo sentir que no va a llegar a ningún lado (D7)

Otra posibilidad es que no se refiera directamente a la *exigencia* si no que se la sustituya por la idea de la "propuesta compleja" o de "resolución lenta" y en un proceso más largo. De este modo se rescata el aspecto de superación subyacente en la defensa de la *exigencia* pero sin la idea de presión de le docente para con lxs estudiantes.

Como la metodología capaz que yo más identifico más claramente es como proponer algo un poco complejo digamos. Un poco más complejo que no termina en una clase que no es hacer un ejercicio (...) Una cosa compleja musical que lleva varias, varias partes ¿no? Una

canción, un trabajo a la canción, ritmo corporal, ponerle un instrumento de percusión, tocar música con ellos si ellos tocan también poner los instrumentos con ellos. Entonces ir generando un producto que lleva su tiempo pero que se va armando y llega como una cosa bastante interesante y después bueno claro verlo, analizarlo con ellos (D5)

6.2.3.3 La Lectoescritura

Como se señaló al momento de formular la existencia de estas dos posiciones, la lectoescritura musical parece tener una particular centralidad en la confrontación de posiciones. Existe entonces una disputa en torno a ella, en la que la posición que se identifica con el modelo de conservatorio se propone como su defensora.

Se discute por ejemplo el no enseñar a leer ¿entendés? En el curso que hemos hecho, estamos todos ahí un montón (...) Para mí sí me decís eso ya está (D4)

En este sentido, no solo se critica la postura de los docentes que pudieran cuestionarla, sino que se responsabiliza a la escuela y su actual propuesta por impedir por la vía de los hechos su enseñanza profunda

Y pero es por la propuesta de la escuela o sea si a vos te dicen esto es jugar y entonces claro llegan a mi clase yo no les puedo salir con el mazazo vamos a leer música, tengo yo también como que bajar un poco (D4)

Como contrapartida, desde la otra posición se cuestiona fuertemente el modo en que se enseña la lectoescritura en el sentido tradicional y se pone empeño en demostrar su ineficacia

Los ejercicios de técnica se repiten mucho. Entonces una vez que uno agarra la división de la corchea, la negra y alguno que tiene después el ejercicio hace lo mismo pero en otra tonalidad. Tendés a dar la impresión al que escucha de que vos estás leyendo aunque en realidad lo que agarraste es la lógica de los gráficos ¿entendés? y bueno el error de un intervalo imprevisto es lo que te delata (D2)

Claro, yo te pongo un ejemplo, yo agarré, el año pasado tenía un taller de música con gurises de segundos, sobrevivientes de primero. Sí, habían tenido una cosa que se llama Taller de Música en primero, en primero, en primero de escuela ¿no? Seis años. Y yo no es que le preguntaba pero no sé en un momento sale la charla o tenían, ahí va, tenían un

cuaderno pentagramado. Y ellos tenían “Sí porque el año pasado usábamos cuaderno pentagramado”. “Ah mirá ¿qué hacían?” “No, nos ponían una cosa ahí para copiar y nosotros lo copiábamos pero yo no entiendo nada” No sabía qué era. Claro, copiaban dibujitos que además estaban aprendiendo a escribir ¿no? Y aparte le agregabas, no sé era cualquiera lo que habían copiado además ¿no? Era como el copiar, te pongo un dibujo cópialo (D5)

La crítica puede ir acompañada de una declaración de interés de que lxs estudiantes aprendan lectoescritura “de verdad”

Si vos introducís la lectoescritura musical a mí me interesa o sea yo como que me interesa que los gurises lean o sea si les estoy proponiendo eso es que entiendan el sistema no desde machacar sino que lo entiendan, entonces a mí me lleva mucho tiempo de la clase y lleva repetir y repetir ¿no? (...) Lo que yo veo ya hace muchos años ¿no? que es, es como una mentira ¿no? Porque como que se supone que están aprendiendo el lenguaje, la lectoescritura en el pentagrama la lectoescritura tradicional pero en realidad están tocando los numeritos de cada dedo. Y además lo memorizaron porque es una clase donde todos tocan las mismas obras. Hay 15 gurises que todos tocan lo mismo, la misma partitura ¿no? (D5)

Otra opción puede ser que se cuestione directamente la necesidad de enseñar música a través de la *lectoescritura* en todos los casos

Yo siempre trabajo lectoescritura por ejemplo, pero no puedo decir que toquen o sea, si alguien toca más de oído y aprende más de oído por qué no lo voy a dejar tocar de oído (D3)

6.2.3.4 El Nivel

A diferencia del resto de los términos en disputa, que son palabras precisas que tienden a aparecer literalmente en las entrevistas, dentro de *nivel* englobamos un conjunto de expresiones emparentadas que refieren a cierto desenvolvimiento técnico y estético de lxs estudiantes con sus instrumentos en situaciones específicas. Las referencias pueden estar dirigidas a las “muestras de fin de año”, en donde lxs estudiantes tocan obras musicales con sus familias como público, o pueden dirigirse al proceso educativo y al tipo de piezas, sus grados de dificultad o las

valoraciones estéticas que de ellas se realicen. En este sentido, además de aparecer el término *nivel* de modo específico, puede hablarse de “calidad musical” o estar aludiendo al concepto de diferentes maneras, sin nombrarlo, a través de ejemplos.

Para la posición de lxs *docentes veteranxs* existe un nivel “alto” entendido como una garantía de buen desenvolvimiento técnico, enmarcado en el desarrollo estético de la música académica. El mismo estaba garantizado por el modelo de conservatorio que seguía la escuela antes de la reforma.

Entonces acá había una exigencia importante tal es así que te puedo nombrar muchos músicos que andan en la vuelta que son egresados de acá y salieron y dieron concurso y entraron acá y entraron allá y siguieron y siguieron ¿entendés? O sea acá el perfil de egreso era de un nivel y lo primero que se nos dijo con la reforma fue eso no queremos. Eso no nos interesa. No, no queremos que sea conservatorio (D1)

Siendo interpelada por el proceso de cambio curricular, esta posición entiende que se ha producido una suerte de deterioro en la propuesta educativa que ha terminado por obtener un nivel “bajo” en función de los mismos parámetros

El primer año no noté mucho pero ahora si yo creo que la parte de música bajó muchísimo el nivel (D4)

Dicha situación se ejemplifica con el tipo de obras que lxs estudiantes ya no pueden “llegar a tocar” en las muestras de fin de año y el modo en que han tenido que repensar las mismas

Elegías de 15 y tocaban 10 ponéle, supongamos. Ahora, después fue al revés, no estudiaban nada hay que ponerlos igual decían ¿Y qué hago, si no estudian nada? O tocabas tres obritas cortas de tres niveles diferentes y ya ahora el nivel bajó tanto que pasó eso o sea como de ir deshilachando la cosa quedó en un nivel básico para todo el mundo. Se destaca un niño solo (D4)

Tuve que bajar yo el nivel porque hay un interés del alumnado diferente, yo no puedo salir con lo que tocábamos antes porque no llegan a ese nivel. Algunos, separados sí, por ejemplo algún un niño si puede llegar (D4)

Para esta posición el nivel “alto” se garantiza con la adquisición de un conjunto de herramientas técnicas y estéticas necesarias antes de hacer música de modo profesional, pudiéndose dudar de si es música o no aquella en la que esas herramientas no están presentes.

Querés ser escritor y querés escribir novelas ponéle, tenés que saber leer, tenés saber escribir, un montón de reglas de ortografía, de sintaxis. Las tenés que saber, a no ser que te corrija continuamente un mengano o tengas alguien. Y en la música es lo mismo. O sea, hay gente que hace música que no sabe qué es un fraseo, que no sabe cuestiones de armonía que no sabe un montón de cosas. Es música porque se acepta, digamos que música es, se aprende así o asá o la música es, “sale del corazón”. No, no, no sale del corazón. Mentira, está lleno de música mal fraseada, con un montón de detalles que el que es músico se da cuenta y el que no también, yo qué sé (D4)

Sin embargo, desde la posición de lxs *docentes jóvenes* se cuestiona la idea de que el *nivel* esté asociado al repertorio que tocan lxs estudiantes o que a través de la estrategia de que todxs toquen las mismas obras se garantice un nivel común.

Si vos considerás que el primer, es como una especie, es como de repertorio ¿no? Como que medio como de conservatorio que vos el primer año, el conservatorio que hice yo digamos. Primero es este repertorio. Segundo año... Entonces se supone que todos los de primero, todos los de segundo, están en el mismo nivel. Obvio que igual eso es terrible mentira ¿no? Porque el nivel que toca, como toca una Sonata de Mozart uno y otro (...) Yo por ejemplo hago muchas cosas con docentes de instrumentos de viento. He hecho muchas cosas y hay veces que logran buen sonido y hay veces que no, no llegan a ese nivel (...) En el caso de los instrumentos de viento igual se nota por el sonido pero en el caso de la guitarra pasa medio desapercibido. A mí me parece que enlentece el proceso de los que podrían hacer un despegarse y los presiona. Como que hace el ritmo de los más lentos, no sé (D5)

Como se observa en el final de la cita, la crítica que hace esta posición termina por ser, a través de otros canales, análoga a la que recibe. Es decir, que se responsabiliza a la alteridad de producir un “nivel bajo” con sus estrategias educativas.

En ese solapamiento de cuestionamientos, pueden verse respuestas de docentes que se entienden como dentro del bloque de lxs *veteranxs*, identificados con el modelo de conservatorio, cuestionando a la alteridad con sus mismos argumentos.

A veces, el anhelo de un docente es sentir que el alumno hace bien lo que, o sea, ejecuta bien una obra. Y no siempre eso es lo mejor del vehículo que es la obra. La obra es un recurso para llegar a algo y no es en sí una obra. Es muy probable que si llegás a eso que llegues, que querés llegar, también llegues a un producto obra bien interpretado. Pero

bueno, a veces cuando a veces buscan resultados rápidos y esas cosas se pueden pasar a eso y pueden llegar a ser una especie de amaestramiento más que de enseñanza (D8)

Existen también docentes que reconocen un proceso de transformación en el que migraron de una posición a la otra, en relación a esta producción del "nivel común", al valorar los efectos que producía en lxs estudiantes

Claro, y yo tenía una propuesta de clase que es la que yo vivía. Además, donde bueno había un método total de canciones y bueno a vos no te sale la canción 14 no pasás a la 15. Entonces también el ir ordenado a distintas cosas les iba generando a los estudiantes muy de vos pasaste a 3ro, vos pasaste a 2do muy del a ver quién es el bueno quien es el malo ¿entendés? y yo me empecé, me empezaba a dar cuenta de eso en la interrelación con los chiquilines (D2)

De este modo, se suele cuestionar a lxs que se identifican con el modelo de conservatorio por la selectividad de estudiantes y el modo en que la misma lxs estigmatiza

Este toca, este no toca, este es un queso. A mí no se me ocurriría nunca o sea no puedo pensar en que haya una niñe que sea un queso (D3)

Desde la posición de lxs *docentes jóvenes*, entonces, se suele proponer un proceso de aprendizaje más personalizado, atendiendo a las diferencias que naturalmente van a desarrollar lxs estudiantes en relación al *nivel*.

Pero acá sí vos puedes tener una cosa mucho más personalizada. Entonces en realidad cuando yo llego, gurises que han estado conmigo, ni siquiera que le eche la culpa a otro profesor, que han estado conmigo 4 años cuando estoy en 6to, 6to que sería el 4to año de instrumento, si es que hicieron los 4 años, pueden haber diferencias enormes (D5)

Sin embargo, la idea de que pueden existir grandes diferencias de nivel entre lxs estudiantes y que las mismas deben ser atendidas por lxs docentes es también un reclamo de la posición de lxs *docentes veteranxs*, formulada a modo de crítica para con la otra posición.

En una coordinación mirá se armó, se estaban armando los grupos. Bueno de mi clase van a tocar, estos 8 van a tocar tal obrita y mengana va a tocar una obra que tocaba una obra más grande que no me acuerdo qué era, ponéle un minuet de Robert, por ejemplo. Y "no, la estás haciendo creer que es más que los demás". Y no, no la estoy creyendo ser nada se da

cuenta sola, si toca. Me pidió obras continuamente y toca (...) Si se destaca se destaca yo porque la voy a tener abajo (D4)

Por otro lado, en algunos casos esta posición hace referencia de modo implícito al *nivel*, valorando positivamente las prácticas de la música académica y entendiendo las de la música popular como de segundo orden

Por ejemplo, estuvo la profesora de canto que trabajaba en el SODRE- Ella les daba técnicas, hacía toda una parte de respiración todo eso. Ahora no, ahora es mas de cantar parece no sé, no te voy a decir fogón pero no sé cómo llamarlo. Pero es por ahí (D4)

En este ejemplo, la apelación a la música académica, encarnada en el SODRE, trae consigo una valoración positiva implícita en relación al nivel, mientras que *el fogón*, propio de prácticas populares, posee la valoración contraria.

Mientras tanto, la posición de lxs *docentes jóvenes* observa el mismo ejemplo desde otra perspectiva, valorando los cambios sin hacer referencia al nivel y poniendo énfasis en otros puntos.

Pienso en las clases de canto, que las clases de canto pero eran grupales así masivas. Pero igual ¿no? como que se trabajaba más en la técnica vocal y qué sé yo. Que ahora se trabaja pero va más a priorizar más el hacer musical con los gurises y además también esa clase incorpora otras. También antes era como muy rígida la clase de canto (D5).

Lo que lxs identificadxs con el modelo de conservatorio valoraban negativamente como de "fogón", es valorado positivamente como "hacer musical con los gurises" por quienes se contraidentifican con dicho modelo. Al mismo tiempo, la referencia a las "clases masivas" continúa el argumento de que no se garantiza un nivel "común" por el hecho de cantar el mismo repertorio. De algún modo, las valoraciones sobre el nivel parecen, al menos en modo implícito, completamente contrarias.

La valoración diferenciada de niveles en relación a la música académica y popular, es también contestada con ejemplos técnicos desde lxs *docentes jóvenes*, demostrando que cada práctica musical desarrolla y valoriza diferentes elementos. De este modo se pone en duda la posibilidad de un único criterio para "medir" el nivel basado en la música académica

Claro, lo que yo veía que lo veo cuando en los estudios en donde se estudia mi instrumento desde lo clásico que ellos valoran mucho del instrumentista popular en menos tiempo un mayor registro y una mayor resistencia (...) Mayor amplitud, claro, y mayor posibilidad de tocar más tiempo sin cansarse. Pero eso a veces va, es como que va en detrimento del sonido. De repente hay instrumentista clásico de que no tiene esa exposición ¿verdad? al palo de la música popular. Donde tocás en cualquier condición contra el viento, con frío lo que sea pero tiene un sonido como que es más delicado o más acorde al tipo de interpretación que se busca en la música clásica o que se ha hecho como se ha interpretado siempre. Porque en realidad la buena o mala interpretación no deja de ser una opinión (D2)

Sin embargo, también existen docentes que se contraidentifican con el modelo de conservatorio y que entienden que nivel técnico se "mide" por los patrones de la música académica porque sirve para tocar "todas las músicas"

Sí, no, mirá, en realidad mi formación es académica ¿no? clásica y todo eso. Pero es tan buena la técnica que nosotros adquirimos por esta formación en cuanto al dominio de que, si vos realmente te interesa dominar el instrumento y crecer en este caso como instrumentista, bueno si vos hacés toda la carrera tenés, lográs alcanzar un montón de herramientas que te sirven tanto para la música popular como para la música académica (D7)

La recurrencia a Mozart como símbolo de máximo nivel, es usual a la hora de ejemplificar en este sentido, dando a entender que el nivel, dentro de la música popular, es más "flexible" que en la música académica.

Capaz que según, yo que sé, si yo me voy a tocar un tango no lo toco como tocaría a un concierto de Mozart. Porque el tango sí tiene un poco de ruido, un poco de, no pasa nada. Pero en Mozart por ejemplo tiene que ser todo impecable (D7).

La figura de Mozart suele aparecer de modo reiterado como encarnación de la posición de *lxs docentes veteranxs* y el nivel "alto" que entienden que defienden. En ese sentido, las dos posiciones parecen utilizarla en sus críticas y contracríticas.

Y creo que, no creo que sea con intención directa pero está pasando eso. Y el nunca querer. Acá no se viene a sacar ¿Cómo era qué decían?, "Acá no se viene a sacar un Mozart" ¿no? Algo así era. Y bueno. Y le digo sí, pero el trabajo lo estamos haciendo

bárbaro porque no va a salir un Mozart de acá ni loco. Pero eso lo vengo escuchando hace 20 años (D4).

6.2.4 Contradicciones

La emergencia de las dos formaciones imaginarias pareciera estar entonces configurada por posiciones estructuradas de modo sólido a partir de creencias y prácticas particulares que se oponen. Las referencias a la alteridad parecerían reforzar la identidad de cada bloque y sirven como ejemplo para destacar puntos de vista sobre la enseñanza de la música, modos de entender la tarea docente con sus objetivos y estrategias. Aun así, el análisis más profundo muestra no solo que los bloques no se definen tan claramente por las edades, sino que existen contradicciones a la interna del discurso de lxs entrevistadxs en relación a este tema. En varios casos una persona que manifiesta explícitamente su proximidad o identificación con una de las dos posiciones, evidencia prácticas propias de la otra, muestra creencias contrarias a su posición o le incorpora elementos de difícil conciliación.

Encontramos docentes que fueron formadxs en el modelo tradicional y que, al mismo tiempo que lo critican con vehemencia, valoran profundamente los resultados y la calidad técnica que de él obtuvieron. De este modo observamos, por ejemplo, cómo la misma persona que valoraba positivamente la técnica adquirida con el modelo de conservatorio, entendiéndola como una formación excelente que permite tocar tanto música académica como popular, la critica fuertemente.

No, no, yo, yo, nosotros en la escuela municipal, ahora cambiaron un poco porque si no la iban a terminar cerrando, la iban a dejar sin alumnos porque es una enseñanza castrense (...) Me parece que es un ambiente muy hostil el de la música académica y las formaciones muy competitivo muy hostil (D7)

En este sentido pareciera presentarse una disociación entre los resultados en relación a la "calidad" técnica o musical que el modelo produce y el sufrimiento emocional padecido en el proceso de formación. Aun cuando se lo rechaza y se jerarquizan otras cosas a la hora de realizar una práctica docente

Para mí lo más importante es que los niños disfruten de ir a la escuela de arte y priorizo eso que se sientan cómodos. Eso que se sientan cómodos, que disfruten de escuchar música, de tocar el instrumento eso, que se acerquen a las artes” “O sea yo con mis alumnos nunca fui así de dura y de bestia peluda porque me parece que ninguna persona se lo merece (D7)

se valoran los logros del modelo en varias ocasiones.

Pero en realidad la formación que tengo yo me re sirve para todos los ámbitos de la música porque te da una técnica que vos dominás absolutamente tu instrumento y podés aplicar tus conocimientos en cualquier tipo de música (D7)

Existen casos en los que incluso la contraposición entre lo que se jerarquiza en la práctica educativa y lo que se jerarquizó en su formación es tan fuerte

La escucha, la escucha. Aprender a escuchar a les demás y a escucharse a una misma. Poder percibir a les demás. Es re importante en este momento y es algo que la música te puede dar (D3)

Nunca se jerarquizó la escucha. No me sentí escuchada realmente en ese proceso de formación (D3)

que al momento en que se valora la historia de “calidad musical” de la Escuela N°265 y se critican las muestras de estudiantes en las que no se mantiene ese nivel, se producen risas en la persona entrevistada al constatar su contradicción.

Acá en la 265 pasaron cosas musicalmente feas como con poco filtro, “qué lindo están tocando”. No, no hagas eso, porque en realidad además la 265 tenía como una historia muy fuerte de, como de calidad (...) de calidad musical que estaba muy presente. Capaz que era porque yo no tocaba (risas), yo era de las que no, me dejaban sin tocar pero bueno había niños que tocaban y otros que no, capaz que era eso (risas) Capaz que era eso (D3)

Como contrapartida, docentes que se autoidentifican como parte del grupo de *veteranxs*, afines a la tradición del conservatorio musical, presentan contradicciones similares. Existen casos en los que se establece una clara jerarquización entre la llamada música académica y la música popular, priorizando la primera por sobre la segunda, ya sea en su proceso de formación o en su práctica musical

Me daba ejercicios, como esos ejercicios con cancioncitas cortas, y después me hacía la parte de rasgueo y música folclórica que yo esa parte no la hacía, no me gustaba (...) Ponéle "Tengo unos ojos negros", algo así (...) Yo eso ni lo miraba, o sea no, no lo hacía. Hacía parte clásica yo que sé minué de Bach y eso (D4)

Toqué en grupos de rock y eso pero era (...) eso era como un recreo viste. Los ensayos de esto, es como que me lo tomaba en broma no es como en serio (D4)

Sin embargo, la integración de elementos de la música popular aparece luego como un valor diferencial con carga identitaria positiva.

Yo me doy cuenta que cuando toco clásico tengo como una mezcla de lo que escucho de niño ¿no? yo que sé AC/DC, Iron Maiden. Noto que se pasa un poco a la guitarra clásica, sobre todo cuando toco un poco de música española ponéle que yo veo el rasgueo de que mis profesores era todo como limpito. El mío no, es de bomba (D4)

En otros casos, al mismo tiempo que se resalta el valor de la tradición en la enseñanza de la música,

Me parece que es un adelanto tomar cosas viejas para basarse, para ir hacer lo nuevo, no estoy del todo convencido de que veamos que lo tenemos que reinventar todo cada vez. No empieza todo de nuevo con cada uno de nosotros. Traemos un montón de cosas viejas, la guitarra es producto de una evolución, la técnica es producto de una evolución, la enseñanza de la música producto de una evolución (D8)

se destaca la necesidad de no repetir recetas, repertorios o materiales didácticos

Sí, durante mucho tiempo me pasó eso y me di cuenta que estaba repitiendo un proceso que no era mío, entonces ahí salí a la búsqueda desenfrenada de otras cosas que mantuviera en lo que yo quería. (...) es como que uno empieza a atrasarse de esa manera, está repitiendo una receta (D8)

Las contradicciones en la dimensión del intradiscurso aparecen en modo reiterado y confirman la presencia de un *todo complejo con dominancia* (Pêcheux, 1997) desde el que múltiples formaciones discursivas se entrelazan pautando lo que puede ser dicho. Al mismo tiempo, dan cuenta de que los sistemas de creencias-increencias tienen márgenes de contradicción (Pajares, 1992), aun cuando dichas contradicciones no sean percibidas por lxs

sujetxs. De este modo existen docentes que, aun estando abiertamente a favor de la reforma y de sus propuestas, mantienen prácticas contrarias como poner calificación o valorar el producto musical por encima del proceso. Las evidencias de estas contradicciones son muy variadas, siendo las que se han citado solo algunos ejemplos.

6.3 Las autopercepciones: trascendiendo dicotomías

Aun cuando las formaciones imaginarias, materializadas en subgrupos de afinidad a la interna del colectivo docente, son referenciadas de modo constante con un peso preponderante a la hora de establecer posiciones particulares, la evidencia de las mencionadas contradicciones son punto de partida para un análisis de las voces y el colectivo docente más allá de una lógica dicotómica.

La atención al proceso singular, a la historia de vida y el modo en que se van construyendo sentidos particulares, obligan a no agotar la organización del análisis simplemente a la emergencia de las dos formaciones imaginarias y su asociación a determinadas formaciones discursivas. Por el contrario, invitan a focalizar cierto aspecto de los resultados que dan cuenta de transformaciones, sentimientos de no pertenencia y desarrollo de posibles nuevas memorias.

En este sentido y a modo de ejemplo, es posible seguir la trama particular de algunas de las voces que, a priori, deberían ser enmarcadas en una de las dos formaciones imaginarias, teniendo en cuenta sus propias respuestas, pero que requieren de una descripción y comprensión más profunda.

Existen casos entonces de docentes que entraron a la escuela N°265 con intereses puramente laborales sin que existiera una expectativa sobre la tarea docente

Salió concurso en el 2005 me presenté y lo gané y entré. Pero entré más con cierta onda de decir "yo acá voy a estar un tiempo y me voy a ir a la mierda". Yo entré con una onda así (...) Pagaban poco, pagaban poco y además tenía muchos compañeros con los que, yo sentía distancias de todo el mundo (D2)

En estos casos y en términos generales, la formación como instrumentista en clases particulares o instituciones hegemónicas por el modelo de conservatorio, generó una predisposición a la reproducción del modelo al momento de encarar la tarea docente. Esta

situación, compartida en el relato personal de muchas de las voces, fue a posteriori punto de partida de reflexión en algunos casos.

Y bueno yo creo que yo viví como muchas cosas con respecto al cómo encaré la docencia. Cuando recién entré creo que estaba muy influenciado por el discurso de la Escuela Municipal de Música y de la EUM, de preparar cosas que me exigían mucho rato de estudio (...) Le exigía a los gurises mucho más de lo que hoy entiendo que les podía exigir. Porque el gurí en realidad no está en condiciones, ni por sus propias inquietudes de lo que a él le interesa ni por el contexto familiar que suele rodear a los gurises, de estudiar con el volumen que yo entré exigiendo (D2)

Aun partiendo de objetivos iniciales propios de la formación imaginaria que se agrupa bajo las creencias del modelo de conservatorio, al ingresar a la escuela existieron otros elementos que no permitieron una identificación eficaz ni con la institución ni con la formación imaginaria

Incluso con los compañeros que tenía alguna visión más desde la técnica y que podía tener una resonancia por lo que yo en ese momento quería que el gurí leyera y tocara, con esos tenía otra distancia en la forma de encarar el vínculo con los gurises (D2)

Este efecto de *no pertenencia* y las reflexiones que lo apartan del modelo en el que fue formado, sumado a los movimientos del cambio curricular, provoca un replanteo general en el docente colocándolo en una suerte de situación de equidistancia entre las formaciones imaginarias.

Por un lado, destaca la búsqueda del disfrute en sus clases, lo que, en el modo particular de proponerlo, lo adscribiría al *modelo expresivo*.

Lo que pienso hoy en estos últimos tiempos es que si yo estoy al frente de una clase de instrumento con niños como en la escuela, lo que quiero dejarles a los gurises es que el instrumento sea algo que les haga bien tocar. Que no sé si vaya a ser algo que el tipo le va a dejar muchas horas en el futuro o como trabajo o como hobby. Pero que el instrumento, que lo tenga como una especialidad creativa, expresiva más. Que pueda juntarse con sus amigos y tocar (...) como pasa con el tambor y la guitarra que yo veo que en cualquier cumpleaños en cualquier asado la gente tiene su guitarra y bueno a mí me, y que realmente el que agarra la guitarra ni siquiera es que el tipo está todo el día tocando y disfruta tocar y los que están con el disfrutan de escucharlo tocar y cantar con él (...) Que sea un disfrute,

que sea un disfrute (...) si se queda con el instrumento me encantaría que sigan tocando y que lo usen para su vida para divertirse como un promotor de salud. (D2)

En esta línea es además muy crítico con el modelo de formación que recibió y el efecto que produce en lxs estudiantes

La mayor parte del tiempo tanto en la EUM como en la municipal que fue donde yo estuve más años y donde como más yo trabajaba de instrumentista, el instrumento pasó a tener otro lugar como aprendizaje era una cosa donde prepararte para dar un examen, el repertorio hay que tocarlo y hay que tener como bueno un grado de acierto de tipo máquina y claro y eso generaba una tensión ¿no? al exceso de ¿vos no sé si viste la película Cisne Negro de ballet? Viste que en realidad la mina no es que era enferma, el contexto la enferma. O sea el contexto la mata (D2)

Como consecuencia siente afinidad con el proceso de reforma en la escuela

Me parece que es positivo, creo que el proceso es lo complejo, las cosas que están pasando en el proceso son las que son interesantes ¿entendés? (D2)

Pero por otro lado y al mismo tiempo, no se siente en "su lugar" trabajando de modo interdisciplinario y prefiere quedarse con la clase de instrumento.

¿Y qué pasó? A mí me ponen con teatro y no queda muy. Yo no tengo en ningún momento ningún horario especial para coordinar con la persona de teatro. Lo que voy a hacer entonces, yo voy a la clase de teatro y me parece que a la profesora de teatro le pasaba lo mismo que ¿y yo que hago con este que toca instrumento? Como que no tuvimos. Y ella me dice un día, supongo yo que habrá dicho "a ver como hago con este tipo". Me dice "te voy a pedir un favor". Yo llegué y ya tenía armado el grupo, dice "con este grupo de niños vos andate a cazar sonidos y después vengan en un rato no sé 10 15 minutos con los sonidos que cazaron por ahí". Entonces yo me fui, divino los gurises pero yo en la tarea de cazar sonidos dije ¿y esto va a ser así para siempre? O sea está todo bien yo entiendo que puede estar buenísimo pero yo no le he dedicado la mayor parte de mis horas de mi vida a esto. Dedico mis horas a tocar instrumento donde sea y mi historia era eso y es donde yo me siento más cómodo entonces no me sentía muy bien cazando sonidos (...) Le pedí al director sacame de teatro que me embolo cazando sonidos. (...) ahí como que entendí que yo quería dar una clase de instrumento ¿entendés? que yo sentía que estoy perdiendo tiempo, que como recurso humano estaba desaprovechado (D2)

En este sentido, el modo en el que se autopercibe y elabora su voz no puede ser simplemente adscrito a una de las formaciones imaginarias. En cierto modo, su crítica al modelo de conservatorio no llega desde otro modelo de la enseñanza de la música, sino desde su formación universitaria y el conjunto de herramientas que en esa formación ha recibido.

Claro, y yo tenía una propuesta de clase que es la que yo vivía además donde bueno había un método total de canciones y bueno a vos no te sale la canción 14 no pasás a la 15. Entonces también el ir ordenado a distintas cosas les iba generando a los estudiantes muy de vos pasaste a 3ro, vos pasaste a 2do. Muy del a ver quién es el bueno, quién es el malo ¿Entendés? Y yo me empecé, me empezaba a dar cuenta de eso en la interrelación con los chiquilines. Porque ¿Qué pasa? Yo me quedo mucho en el recreo, por la misma psicología, me gusta ver como juegan los chiquilines. Me gusta ver qué hablan entre ellos y me gusta ver cómo son cuando no hay un adulto rompiéndole las pelotas. Porque yo como adulto entiendo mucho pero a veces yo mismo me pongo en lugar de ellos y yo soy un insoportable. Porque el chiquilín en realidad con su impulso, él quiere conversar con el compañero y yo le pido a cada rato que se calle ¿entendés? (D2)

Pero esa misma crítica es la que realiza hacia el trabajo interdisciplinario

Se lo estás imponiendo al gurí en realidad y se lo impones de una manera que te lleva a cagarlos a pedo todo el tiempo ¿entendés? (...) Las propuestas estas que hacíamos en tripla [docente] tenía muchos componentes que cantaban, que pintaban, que le leías el cuento. A gurises que tenían, que están entre los primeros 3 años de escuela. Segundo estaban, fijate que son re chiquitos o sea el control del cuerpo para ellos esos gurises es un huevo. Estar sentados quietos escuchándote lo que vos les tenés que decir y entonces todo el tiempo tenías que estar cargándolos a pedos ¿Entendés? Entonces es un desgaste quedarte sin garganta, arruinar el vínculo porque esas cosas arruinan el vínculo con el botija (D2)

Siendo además un músico que desarrolla su práctica en la música popular pero ha sido formado principalmente con criterios de la música académica, su modo de autopercibirse, así como el sistema de creencias-increencias que evidencia dan cuenta de que, si bien el *hábitus conservatorial* atraviesa su subjetividad, existen más elementos que se entrelazan con él y evitan la simple reproducción (Ribeiro, 2018). La formación como psicólogo, su práctica musical y el particular anclaje en el colectivo docente de la escuela N°265, introducen márgenes de incertidumbre que se resuelven en la práctica y el devenir de la experiencia en la tarea. De este

modo, adscribir su voz de modo simplista a una formación imaginaria no daría verdaderamente cuenta de ella.

Existen otros ejemplos en los que la necesidad de una mirada más fina y menos reduccionista se hace presente, aun cuando existan posicionamientos explícitos y categóricos. Es el caso de una docente que podríamos enmarcar dentro de lxs *docentes veteranxs* y su adscripción al modelo de conservatorio.

Cuando yo era niña no había quién no estudiará piano, guitarra, en mi pueblo no había escuelas de música pero estaba todo el conservatorio. Venían de Montevideo a tomar examen y el sacrificio de comprarte el piano y las horas de estudio separadas. Tanto en la escuela, tanto acá y esto para el piano y no te levantes de ahí, eso ahora eso ha cambiado (D1)

En este sentido, se manifiesta en contra de la transformación de la Escuela de Música en Escuela de Educación Artística, argumentando la necesidad de mantener la especificidad y manifestando la vivencia del ingreso de docentes de otras artes como una *invasión*.

Nosotros lo que decíamos era que 70 años no se borran de un día para el otro. Hay posibilidades de crear una escuela específica educación artística sin tener que invadir lo que ya está hecho (D1)

En concordancia, su voz parece portadora de algunas de las creencias más enraizadas en el modelo de conservatorio en relación a la exigencia y manifiesta explícitamente que la reforma en contra de dicho modelo

O sea acá el perfil de egreso era de un nivel y lo primero que se nos dijo con la reforma fue eso no queremos. Eso no nos interesa. No, no queremos que sea conservatorio (...) Ellos decían no, esto no. Y bueno eso también fue complicado porque una cosa no quita a la otra. Es decir, bueno una cosa es exigir. La música si tú no la estudiás y no le dedicás no podés estar toda la vida jugando y cantando. "Que acá venga el niño a entretenerse y a pasarla bien". Y nosotros acá no traumatizamos a nadie ni torturábamos a nadie pero el niño venía y cumplía. Pero bueno eso nos dijeron de entrada que no (D1)

Es además, la docente de mayor edad de la muestra, por lo que su adscripción a una formación imaginaria de *lxs veteranxs* parece clara y sin discusiones. Sin embargo, la escucha profunda de su voz complejiza su interpretación y le da mayor densidad.

Yo soy músico terapeuta. Estudié acá y me recibí como licenciada en Buenos Aires que allá sí la carrera es Universitaria (...) Tengo cursos universitarios, yo soy musicóloga, soy egresada, no ejerzo, pero soy egresada de la EUM. Tengo título como docente de instrumento (D1)

Su solvente formación en varias ramas de la música le permitió elegir una inserción particular dentro de la Escuela de Música, adquiriendo una especificidad en el Método Dalcroze.

Yo había dado concurso por Rítmica que es música y movimiento de acuerdo a lo que plantea la conceptualización teórica de Dalcroze. Y había dado concurso de apreciación Musical también. Y quedé efectiva y elegí Rítmica. Y ahí quedé (D1)

Como se ha señalado, el método Dalcroze está enmarcado en las pedagogías activas (Hemsey, 2004) y por ende en el modelo *lúdico comunicacional* (Jorquera, 2010). En este sentido, no solo no puede ser adscrito al modelo de conservatorio, sino que surge en claro antagonismo con el mismo. Dicha situación ubicaba a la citada docente en un particular espacio simbólico de apertura y transformación de una institución hegemónica por el modelo tradicional. Sin embargo, el proceso de cambio trastocó completamente el modo en que su cargo era interpretado, afectando directamente su autopercepción.

Cuando vino el cambio se creó, crearon desde la inspección, lo que se llama Expresión Corporal. Y lo que hicieron fue cambiar el énfasis. Y yo no soy docente Expresión Corporal. Primer impacto (...) Decir no existe tu cargo, Rítmica no, es como que te digan a vos "no existís" (D1)

La docente veterana y solvente, ampliamente formada en varios campos de la música y efectiva en una asignatura rupturista proveniente de los métodos activos, se encontró con el hecho de tener que dictar una asignatura que no pertenece al área de música y en la que no tiene formación. Esta situación es relatada con mucha angustia y resignación.

Para mí fue horrible, fue un gran desafío aggiornarme (...) Entonces decís bueno esto es lo que hay ahora y es lo que me toca. Yo dentro de lo que yo quiero ¿cómo lo voy a hacer y entonces? (D1)

Si bien la docente relata haber encontrado un nuevo lugar desde el que aportar en el trabajo con niños en inclusión escolar, la referencia al malestar vivido durante el proceso es constante

Yo he ido incorporando otros saberes que sumen para no sentirme tan, se me sacó de lado ¿no? (...) Entonces con mi otra carrera más otros cursos que yo había hecho en Buenos Aires, que también tengo certificados y tengo constancias, empecé a proponer en base a proyectos, trabajar con esos niños en una salita que se llama multisensorial. Y me los apoyaba la dirección, los apoyaba las inspectoras. Y ahí me empecé como a acomodar desde otro lugar (...) De más gratificación, de más gratificación para mí y a la vez ahí sí yo me sentía aportando. Porque para mí Expresión Corporal, estaba siendo una atrevida. ¿Qué voy a hacer Expresión Corporal, no? Pero bueno, digo, y eso es lo que a mí en estos años me rescató (D1)

Esta necesidad de encontrar un punto de *rescate* hace al hecho de ver transformada su práctica y con ella su autopercepción, determinando el modo en que se relaciona con la reforma. En cierto sentido, la reforma afecta directamente a su identidad y al proceso de configurarse como profesional, siendo imposible disociar esta circunstancia de su resistencia al cambio y los argumentos que para ello esgrime.

Mucha resistencia porque no era sólo por el decir no queremos esto porque es nuevo, cómo se quiso manejar. No (D1)

Si bien su voz habla siempre en defensa del modelo de conservatorio y las creencias que en él están implícitas, es también una voz que se siente negada y necesita oponerse a aquello que la niega.

Nos sentimos como no sé, qué no éramos interlocutores válidos (D1)

Esta situación es compartida en diferente medida por todos los docentes que vieron su práctica fuertemente trastocada, siendo este el ejemplo más evidente. Pero, aún desde esta vivencia y con cierto luto, la docente tiene buenas expectativas sobre el futuro de la Escuela de Arte.

Yo pienso que acá hay mucha gente valiosa en el sentido de que vuelcan sus conocimientos en esta escuela y que se va a llegar a trabajar muy bien. Pero que todavía falta un tiempo más. (...) Sí, para más continuidad de los efectivos y que se puedan entender algunas cosas. Y bueno yo creo que lo que se perdió de música no se rescata más, no. Porque sí, ese estudio o esa exigencia que antes teníamos ahora desde las inspectoras tampoco no se exige tanto (D1)

A la luz de esta nueva mirada entonces, la lógica dicotómica debe ser contrapesada con este tipo de elementos. Si bien las formaciones imaginarias encontradas son evidentes y resaltadas incluso por lxs docentes que entraron luego de la reforma

Cuando llegué se estaban tirando con todo (...) Mi percepción fue que maestros de la vieja escuela, maestros de música en sí, o sea de guitarra todos esos: “no que teatro que no, esta es escuela de música, no. Viste, artes visuales no, no, no. Los gurises quieren venir acá a aprender instrumento y más nada” (D9)

existen particularismos en todos los casos que no permiten que el análisis se agote en una sola mirada.

Existen casos de docentes que heredaron la profesión de instrumentista y docente de instrumento de sus padres o docentes que desarrollaron un particular vínculo afectivo con la Escuela de Música. La mitad de lxs docentes entrevistdxs comenzaron sus estudios de música en la Escuela N°265 de niñxs y quedaron ligadx a la misma a través de contactos con sus ex docentes. En varios de esos casos, ese contacto fue el que les permitió ingresar a la docencia, primero haciendo suplencias y luego trabajando de modo regular, configurando un lazo afectivo permanente con la institución.

Si bien este trabajo no se ha propuesto poner su foco en la historia de vida de cada docente, la misma aparece de modo repetido dando marco de lectura particular a cada relato, impidiendo el agotamiento de interpretación de las voces en las formaciones imaginarias con las que se identifican. Al mismo tiempo, existe una percepción común a todo el colectivo docente de desaprobación sobre el modo en que la reforma fue implementada, que habla de un malestar laboral y afectivo. El modo en que ese malestar afectó a todxs lxs docentes de la antigua Escuela

de Música, incluyendo aún a aquellos que compartían las ideas de la nueva propuesta, aproxima a las posiciones y muestra mecanismos de comprensión mutua.

Claro hay gente que te dice yo trabajaba hace 20 años y ahora no puedo trabajar más y es una vieja. Tuviste 20 años para terminar el liceo, de hecho, hay efectivos que no tienen el liceo terminado (...) Y vos podías ser interino habiendo entrado con esas bases y cuando llegó la reforma te quedabas sin trabajo. Y ahí vos decís, sí, está mal, debería seguir trabajando porque te quedan años para jubilarte, el sistema no te puede pegar una patada. Pero si te la pega (D3)

Entonces claro, te tocaba ir ahí, ya te digo yo estoy contento con la modalidad de taller. Estaba cómodo ahí pero había gente que no y con cierta lógica también. Porque no tenían las herramientas y que de un día para el otro le dijeron, en el medio de dar clase de trompeta o de guitarra, "vas a dar con un primero, que nunca trabajaste y que no tenés herramientas, a tener un taller de música". Entonces iba a tratar de que los gurises no te caminen por arriba y que, y bueno y cumplir un horario. Entonces fue caótico y o sea no está medida pero habría que hacerla. La deserción ahí fue gigante. O sea de los gurises que ahora están en 6to que empezaron ahí quedan, en un grupo que terminan ponéle 15 o 20 gurises que hay en 6to, hay 1 o 2 que empezaron en 1ro (D5)

Esta situación de malestar provocó una fuerte tensión colectiva en la que las posiciones chocaron pero no solo por sus creencias diferenciadas, sino como vehiculización de la mencionada tensión. De este modo, los relatos tienden a resaltar el modo en que esas tensiones se han ido diluyendo y reencontrando el lugar de la música en la Escuela de Arte.

Yo creo que sí que están trabajando bien, sí. De acuerdo a su lineamiento. Pero no esa cosa de venir como siempre de mal humor o renegando, en el ánimo nos afectó mucho, de venir sin ganas primero, después de venir y apenas te hacían así ya saltaba. Las coordinaciones eran (...) Yo a veces que no quería ni venir a las coordinaciones ni aguantaba, a mí no me gusta tanta violencia viste Y aparte que no se lograba nada era un griterío. Entonces eso pasó, y ahora más o menos nos encargamos de que cada uno, digo ahora "mirá todo bien pero voy a trabajar así". Bueno, como que estamos en más diálogo (D1)

Se barrió con mucho trabajo y los docentes estaban tan dolidos de esa barrida que les costó mucho proponer. ¿Por qué? Porque también durante el proceso no fueron escuchados entonces “¿a quién vas a proponerle qué?”. O sea había como un dolor personal muy fuerte. Entonces ahora se está dando que hay una presencia de la música que empieza como a salir ¿no? (D3)

6.4 La práctica docente y la no presencialidad en la educación: ¿Cambio curricular?

Como se ha señalado, el trabajo de campo se realizó durante el segundo período de no presencialidad en la educación, primer semestre del año 2021, enmarcado en las decisiones tomadas bajo la declaración de emergencia sanitaria. Esta situación particular hizo que los docentes entrevistados tuvieran ya una primera experiencia de trabajo en la no presencialidad y se pudiera preguntar sobre la misma.

El modo en que cada uno tuvo que resolver la transformación de la matriz curricular basada en la presencialidad (de Alva, 1998), aun cuando fuera pasajera e inscrita en una realidad social particular, abrió la posibilidad de obtener nuevos relatos en posible vínculo con el problema de investigación. Desde luego, dichos relatos están también atravesados por la angustia e incertidumbre que atravesó a todo el tejido social en ese primer año de emergencia sanitaria.

Uno de los principales elementos que se observa fue el dispar modo en que se relacionaron con la plataforma CREA, espacio virtual de aprendizaje de la ANEP en todos sus subsistemas. Si bien en todos los casos se resalta el shock inicial a la hora de afrontar el trabajo, algunos lo vivieron como un proceso particularmente conflictivo

Y bueno al principio fue como todo el mundo en shock y qué hacemos (...) un día le pregunté a una de mis compañeras ¿Bueno que hacemos? Empezamos a recibir mails de la dirección había que trabajar por CREA. Yo no sabía qué era. Ah, una cosa espantosa, una vergüenza. Yo decía, ay que horrible qué es esto ¿no? Porque, me dicen ¿ustedes no trabajan? No le digo, en artística no somos maestros, eso lo maneja la escuela que trabaja con la ceibalita. Nosotros, acá nadie, pero ni sabíamos. Nadie tiene Ceibal nadie tiene, tenemos sólo la red Wifi nada más (D1)

Aún en la particularidad del momento, en esta cita se destaca la diferencia entre *los maestros*, que sí trabajan con la plataforma, y *lxs docentes de educación artística* que no lo hacen, dando cuenta de una autopercepción de lo colectivo con voluntad de diferenciación. Sin embargo, esta diferenciación desde lo colectivo no surge del resto de las voces, aun cuando estuvieran en la misma situación de desconocimiento del trabajo a través de la plataforma educativa, poniendo en primer plano autopercepciones individuales en relación al uso de la *tecnología*.

Mirá el año pasado me acuerdo que lo viví con bastante, no sé. No me gustaba para nada, aparte yo en lo personal soy bastante bicho con la tecnología. Esto me acercó muchísimo a la tecnología, no tuve otra, y aprendí muchísimo. Entonces bueno, al principio me parecía terrible eso de estar en CREA y de subir las cosas a CREA y de que, yo qué sé. Me parecía muy loco y aparte por eso, porque me sentía que no sé si iba a poder porque era algo nuevo. Yo ni computadora tengo, imagináte entonces (D7)

Esta situación de shock es resaltada en otros casos no por una autopercepción negativa en torno al manejo de la tecnología, sino por el desconocimiento didáctico en relación a su uso efectivo.

Horrible, la verdad que horrible. Horrible porque era, yo CREA ni lo conocía. Yo ni la conocía la verdad y tuve que aprender de golpe. Así, aprender a cómo funcionaba y cómo estar en contacto con los gurises. Cómo plantearles tareas que los gurises respondan. Que ese es el gran desafío que nos está pasando hoy en día, que yo por ejemplo hoy, ahora, segundo año de pandemia tengo, no sé, 30 gurises de los cuales menos de la mitad me están atendiendo la tarea (D9)

Este conflicto, más allá de las particularidades del uso de la plataforma CREA, fue vivido con gran intensidad por *aquellxs docentes* que jerarquizan la práctica colectiva y tienen a la escucha como objetivo en la enseñanza de la música

Es que es difícil escuchar ¿Cómo se hace eso? Por eso, o hacer música con otros ¿cómo hacés música con otros? (D3)

Por otro lado, y en términos generales, este conflicto es relatado con mucha menor intensidad por aquellos docentes que tienen conocimientos de manejo de aplicaciones y software y, al mismo tiempo, se identifican con el trabajo desde la lectoescritura.

Claro, armé todo. Edité como las partituras, escribí cosas en la compu y fui como pegando y explicando y me hice videos tocando. Claro, ahora vamos a hacer un ejercicio así así. Tipo tutorial pero con la lógica de la clase (...) La primera clase se me fue la mano y era como de 15 minutos y era como muy. Y después dije tengo que cortar. Porque no me había dado cuenta que había quedado así porque ni siquiera lo conté. Después me di cuenta y fui haciendo como clases cortitas y creo que funcionó. Sí, por lo que me han dicho los inspectores, hay gente que los vio y es como estaban bien (D4)

Esta situación permitió un trabajo más fluido y de continuidad con el retorno a la presencialidad, aun cuando no es extensible a todos los docentes que se identifican con el modelo de conservatorio.

Si tengo tiempo vuelvo, grabo alguna explicación para que les quede, para cuando yo no esté con ellos en la clase. Pero lo que sí voy a hacer y lo hice el año pasado es seguir mandando las partituras por ahí. Yo antes se las daba, sacaba fotocopias en la escuela, ahora las mandé por CREA y las bajan y tienen ahí la partitura y además si pero les grabo, no una clase entera, pero yo qué sé. Supongamos que el ejercicio es un arpegio de la cancioncita o lo que sea. Se los muestro cómo, les filmo cortito para que vean más o menos los dedos. Si tienen dudas lo puedan ver en la casa de nuevo como que mezclo CREA con lo presencial (D4)

En docentes que se contraidentifican con el modelo de conservatorio, no trabajan desde la lectoescritura y tienen como objetivo la enseñanza de valores para la vida a través de la enseñanza de la música; el trabajo fue menos fluido, con contradicciones y cambios constantes.

En realidad, lo que trato de hacer es como mandarles actividades súper concretas y como que lo que priorizo es que ellos en su casa tengan un momento para la clase de música. Que puede ser desde la audición o desde hacer música o de investigar o acordarme qué hice en clase la primera semana. O como eso, un momento de mi día o mi semana en donde esté como vinculándome con la música y volviendo a conectar con eso desde donde

sea y desde donde pueda. Obviamente trato de que mis propuestas sean medio variadas porque hay algunas que funcionan y otras no. Pero eso en realidad me parece como lo prioritario. Como que no importa que tan boba parece la tarea. No importa si es, yo qué sé, algo... Sino que ellos tengan ese tiempo. Claro, vos en tu mente sabés que le va a llevar cinco minutos en hacerlo, pero si esa persona ya se sentó cinco minutos a leer lo que yo quiero que haga y lo hace y tiene cinco minutos de estar escuchando una canción. Para mí era importante porque no sé, lo iba a hacer conocer tal o cual otra cosa. O se sentó cinco minutos a golpear vasos arriba de la mesa y a hacer un ritmo. Con eso o sea eso para mí ya es como... (D6)

En esos casos, el objetivo manifiesto fue mantener el vínculo con sus estudiantes y el resto de lxs docentes

Lo que más saqué entendés es el contacto con la escuela nosotros y los gurises (...) Entre los docentes y con los gurises o sea esto es gris para todos pero nosotros estamos acá para si querés una clase de percusión o si querés contarme algo, yo siempre ponía gurises si tienen tiempo mírenlo díganme que le parece o qué les gustaría aprender ahora en esta nueva forma de trabajo (D9)

Sí, claro. Bueno, ahora más que nada me vengo quedando con mantener contacto con los chiquilines (D6)

Más allá de las diferencias y en todos los casos, la estrategia de grabar videos y subirlos a la plataforma primó por sobre el dictado de clases por videoconferencia. En este sentido, se observa la existencia de los *videos tutoriales* de la plataforma Youtube, como un modelo de trabajo en música conocido y de referencia.

Me convertí en Youtuber. Aprendí a usar un programa de edición de videos. Grabo en general a las 3 de la mañana porque siempre hay tráfico acá, entonces de 3 a 5 de la mañana es una hora dónde pasan menos autos y ómnibus y me rebusco (D3)

A partir de esta experiencia, algunxs docentes manifiestan que el aprendizaje del manejo de la plataforma y de trabajar con este tipo de medios fue positivo y piensan integrarlo.

Sí, vos sabés que dentro de todo me gustó que haya pasado eso en el único sentido que me brindó otra herramienta de trabajo que es la virtual, la digital. En ese sentido está bueno que haya pasado eso (D9)

Que se empiecen a utilizar todos los medios que estaban ahí dormidos me parece que está muy bueno. De hecho, el año pasado, cuando estábamos en presencialidad, seguía enviando material por la plataforma CREA. Porque me parece muy bueno, me parece un recurso muy válido porque está muy controlado (D8)

Pero, aun cuando esta parece ser la tendencia mayoritaria, existen voces que manifiestan su desinterés por seguir trabajando con estos medios

Sí yo qué sé, no sé si va a quedar algo de la virtualidad. De hecho el año pasado yo volví a la presencialidad y abandoné la virtualidad por completo (D7)

De este modo, si bien pueden establecerse algunos puntos de contacto entre lo observado en relación al cambio curricular que transformó la Escuela de Música en Escuela de Educación Artística, los mismos parecen débiles. Es posible leer cierta tendencia a aproximar la práctica en presencialidad con la no presencial en aquellos docentes que se identifican con el modelo de conservatorio, pero dicha tendencia está intercedida por su manejo de la plataforma y de los programas de edición de video y partituras. Esta variable transforma completamente el modo en que las formaciones imaginarias se articularon en torno a la reforma.

Del mismo modo, interrogados sobre la posibilidad de comparar los procesos vividos, algunos docentes tienden a leerlos de modo similar

Son todos esos cambios que son inesperados, que te mueven mucho los cimientos y que tenés que reconvertirte. Y a la vez tu esencia no la querés tampoco que se te vaya, entonces es como que mucha cosa a la vez y hay veces que no tenés ganas (D1)

mientras que otros los entienden como radicalmente diferentes por ser uno completamente inesperado y el otro previsible.

No, no, me parece que no. Porque lo de la pandemia. Si bien es verdad que de un día para el otro hay un comunicado que se firma de la inspección y del CEIP de que se transforma de Escuela de música a escuela de arte, ¿viste el dicho ese que dice cuando el río suena agua trae? Se veía, esto si bien pasa en el 2015 2016, la discusión venía de antes (D2)

Capítulo 7: Síntesis y conclusiones en función de objetivos y preguntas de la investigación

En este capítulo se presenta una síntesis y líneas de conclusión, a partir de lo planteado en el capítulo anterior, como punto de partida para dar cuenta del logro de objetivos de la investigación y la capacidad de responder a las preguntas que la misma se ha efectuado

7.1 Primera síntesis y líneas de conclusión

7.1.1 Creencias y modelos educativos en lxs docentes de música de la Escuela N°265

El trabajo realizado permitió comprender de qué modo el sistema de creencias de lxs docentes de música de la Escuela N°265, entendido como un sistema estratificado donde las más antiguas son más robustas y las más nuevas débiles y periféricas (Pajares, 1992), se enmarca en el contexto de una comunidad de práctica (Wenger, 2001). En tanto tal, el colectivo de docentes de música de la Escuela N°265 tiende a establecer mecanismos de cohesión colectiva que aproximan las creencias individuales de modo de construir verosimilitud, adaptando lo individual a lo grupal (Ferreyra, 2012).

Los resultados obtenidos en el proceso de investigación dan cuenta de la existencia de dos grandes grupos de afinidad dentro del colectivo en los que lxs docentes se aproximan y refuerzan sus creencias dando cuenta de posiciones a la interna de la Enseñanza de la Música que se reconocen, dialogan y configuran mutuamente en relación de alteridad. Siendo personas que comparten una práctica y una comunidad disciplinar (Becher, 2001), en tanto modo de compartir un código común que establece una extranjería para quien no lo posee (Barnett, 2009), lxs docentes de música de la Escuela N°265 encuentran en cada subgrupo un espacio de refuerzo de sus propias creencias ya adaptadas a los mismos (Rodrigo y otrxs, 1993).

Estos dos subgrupos se configuran como formaciones imaginarias (Pêcheux, 1978) desde las que se establecen posiciones de identificación, contraidentificación y reconocimiento y, en este sentido, los resultados nos muestran el modo en que el modelo de conservatorio articula dichos grupos donde unxs docentes tienden a identificarse con él y defenderlo, mientras que otrxs lo critican en una lógica de contraidentificación.

A partir de esta situación podemos leer un particular momento de la Enseñanza de la Música en la Educación Primaria de nuestro medio, en el que se reconocen dos visiones encontradas sobre el instituido, hegemonizado por el modelo de conservatorio. En este sentido, se reconoce un cuestionamiento que, en tanto proceso instituyente, gana espacios y comienza a hegemonizar la propuesta curricular a partir de instituir nuevas creencias y autopercepciones en lxs docentes de música.

Esta dinámica, vista nuevamente a la interna de la comunidad de práctica de docentes de música de la Escuela N°265, asume como dada la idea de que quienes integran cada formación imaginaria comparten creencias en torno a la enseñanza de la música y se autoperciben como subgrupo de un colectivo mayor. Como se desprende de los resultados obtenidos, esta situación es parcialmente cierta y se observa en los relatos docentes sobre qué jerarquizan a la hora de realizar su práctica, qué estrategias ponen en juego y cómo conciben el vínculo docente-estudiante-música.

Este hecho, que atraviesa a la Enseñanza de la Música en tanto institución social y habla a través de las dinámicas del colectivo de docentes de música de la Escuela N°265, tiende a constituir una narrativa de polarización, invisibilizando el modo en que los instituidos permanecen en las nuevas propuestas, así como la manera en que los procesos instituyentes ya estaban presentes en las propuestas anteriores.

La permanencia explícita del modelo de conservatorio en la enseñanza de la música de nuestro medio parece evidente en función de cómo lxs docentes que se entienden como *lxs veteranxs* de la escuela, defensorxs de la vieja Escuela de Música y su *nivel musical*, tienden a manifestar creencias propias del *modelo tradicional* de matriz positivista en sus variantes teórica y práctica (Jorquera, 2010). El modo en que conciben a la enseñanza de la música en tanto apropiación de productos externos a lxs sujetxs y entienden necesaria la introyección del conjunto de reglas que permiten su ejecución, dan la pauta de que dicho modelo tiene además un carácter logocentrista (Aguirre, 2006).

Aun así, el conjunto de docentes que se manifiestan como parte de esta formación imaginaria, muestran estar intercedidos por otros modelos de la enseñanza de la música, dando cuenta de que los diferentes modelos operan en cada sujetx como formaciones discursivas dentro de un todo complejo con dominancia (Pêcheux, 1978). De este modo, los diferentes modelos de enseñanza de la música tienden a manifestarse en diferentes intensidades y de diferentes modos

en cada docente. Siendo entendidos como formaciones discursivas que pautan aquello que puede ser dicho y lo que no, además de configurando valor y legitimidad a los diferentes saberes, el modo en que cada docente manifiesta sus creencias sobre la enseñanza de la música tiene un componente preconstruído con equilibrios específicos en cada docente.

En la misma lógica y como contracara de esta formación imaginaria, lxs *docentes jóvenes* tienden a manifestarse como contrarios al modelo tradicional y apuestan por una enseñanza de la música que jerarquice la construcción de valores para la vida y la contextualización social de la música, así como la exploración y creación. Para lxs docentes que se identifican con esta posición imaginaria, la integración de otras disciplinas artísticas a la enseñanza de la música se presenta como algo positivo y beneficioso para lxs estudiantes. En gran medida, muchxs de estos docentes ven además como un beneficio personal el llevar adelante su práctica en trabajos interdisciplinarios, siendo destacado como un proceso de crecimiento profesional.

En este marco, el modelo expresivo (Aguirre, 2006), centrado en el disfrute, la libertad y enfocado principalmente en lxs estudiantes y su proceso personal, parece tener una presencia importante. Su presencia en la enseñanza de la música vinculada con la enseñanza de otras artes, confirma los resultados encontrados por Pérez (2018) en sus análisis sobre las diferentes currículas de sobre la enseñanza artística en educación primaria de nuestro medio. En dichas propuestas el modelo expresivo mostraba un peso preponderante en la orientación de lxs maestrxs a la hora de la enseñanza de las artes y, desde ahí, en lo que se llamaría Expresión Musical.

Aun así, los resultados muestran también la presencia del modelo artístico y su ciclo de musicalización (Hemsey, 2007). Dicho modelo tiende a manifestarse de modo claro en aquellxs docentes de la escuela que estudian o han egresado del Instituto de Profesores Artigas y su Profesorado de Educación Musical. Este hecho confirma la preponderancia del pensamiento de Violeta Hemsey en la Subsección de Didáctica de la Música del IPA manifestada por Tejera (2018), quien tiende a adscribirlo al modelo complejo (Jorquera, 2010), en el que se trabaja desde la contextualización social de la música, la exploración en sus formas y comprensión cabal de su dimensión simbólica. En este sentido, este modelo puede ser entendido como filolingüístico (Aguirre, 2006) en tanto entiende a la música como un sistema de códigos culturales con una lógica sintáctica que puede ser comprendida en una suerte de proceso de *alfabetización sonora*.

Por otro lado, de los resultados también se desprende la incidencia de los llamados métodos activos de la primera mitad del siglo XX en la enseñanza de la música, adscritos al modelo lúdico comunicativo (Jorquera, 2010). En este sentido, la presencia del juego como herramienta de trabajo se destaca como uno de los focos más importantes para lxs docentes que manifiestan creencias adscribibles a dicho modelo.

De este modo, lxs docentes que se identifican como lxs *docentes jóvenes* y que se contraidentifican con el modelo de conservatorio, funcionan también desde la lógica de un todo complejo con dominancia en el que los diferentes modelos educativos, en tanto formaciones discursivas, moldean y configuran aquello que puede ser dicho con diferentes resultados

Esto nos da la pauta de que la Enseñanza de la Música en la Educación Primaria de nuestro medio, muestra una confluencia de modelos que coexisten, rivalizan y se configuran en constante diálogo, dando lugar a diferentes equilibrios que, a su vez, se manifiestan en prácticas educativas específicas dentro de cada comunidad de práctica.

El modo particular en que las formaciones imaginarias construyen sus voces en una referencia constante con la alteridad, da la pauta de un constante proceso de interdiscurso (Pêcheux, 1997). Dicho proceso introduce el *discurso otro* ya sea explícitamente, utilizando la cita irónica o como pretexto para establecer una respuesta, o de modo implícito haciendo que sea necesario en la lectura e interpretación de su propia voz. La aparición de esa *voz otra* es entonces un elemento moldeador de la *voz propia*, que no se puede hacer escuchar sin entenderse en diálogo.

Esta situación da la pauta de que, para configurar una identificación con una de las dos formaciones imaginarias, no solo es importante el conjunto de elementos que constituyen aquello en lo que se cree, sino que son igualmente estructurantes aquellas cosas en las que no se cree. De este modo, se confirma el enfoque de Díez Patricio (2017) que entiende al sistema como de creencias-increencias, dando igual valor a ambas en el modo en que se configura la subjetividad.

Si bien la afinidad de creencias en lxs integrantes de cada uno de estos dos subgrupos es evidente, también lo es la presencia de contradicciones. En este sentido, los resultados nos muestran ciertas creencias propias del modelo de conservatorio en la totalidad de lxs docentes que establecen una relación de contraidentificación con el mismo, confirmando la presencia de un

habitus conservatorial (Pereira, 2012). Dichas contradicciones, en la mayoría de los casos, no parecen evidentes para los docentes dando la pauta de la dificultad de reflexionar sobre sus creencias, siendo entendidas como parte dada de lo que la realidad es (Ortega y Gasset, 1983).

De este modo, la Enseñanza de la Música en Educación Primaria muestra una tendencia a instituir nuevas creencias y autopercepciones, al mismo tiempo que reproduce los instituidos que las contradicen, complejizando el análisis de los procesos de cambio. El modelo de conservatorio continúa pautando buena parte de los elementos que se entienden como naturales y atemporales, actualizándose en cada nuevo plan de estudios, además de ser el eje de identificación/contrainformación que estructura las posiciones.

7.1.2 La interacción de creencias con el proceso de cambio curricular

El resultado del análisis de las propuestas curriculares de la vieja Escuela de Música y la actual Escuela de Educación Artística, permitió evidenciar una transformación en la *voz oficial* sobre el modo en que la enseñanza de la música es concebida. Dicha transformación se caracteriza por el intento de abandono del modelo de conservatorio y la adopción del modelo artístico. Aun así, la voz oficial, se observa también intercedida por varios modelos educativos, en tanto formaciones discursivas en un todo complejo con dominancia.

De este modo, el abandono del modelo de conservatorio no es total, sino que tiende a permanecer en la nueva propuesta pautando continuidades, aun cuando ya no sea explícitamente hegemónico. Este movimiento se vincula directamente con lo que Nakasone (2012) observa como un vuelco hacia una *concepción lingüística* en las propuestas curriculares de enseñanza de la música de nuestro medio.

Sin embargo, la concepción del currículum como devenir en el que interactúan la prescripción curricular y la lógica de los actores del hecho educativo (de Alva, 1998), matiza la profundidad de este giro y aporta nuevas perspectivas. El proceso de cambio curricular de la Escuela N°265 no debe ser solo analizado desde el documento curricular producido luego de una intensa negociación colectiva en la que se discutieron tanto los elementos técnicos de la nueva

propuesta como los aspectos laborales, sino que el mismo debe ser principalmente observado en la práctica.

Es en dicha práctica que, la interacción entre lo prescrito y las creencias de lxs docentes de música, nos muestran un asentamiento dispar y conflictivo en donde lo instituido tiende a resistir a lo instituyente (Lourau, 2001). Los resultados de esta investigación muestran una fuerte resistencia por parte de lxs *docentes veteranxs* a la introducción de la enseñanza de otras artes, llegando a percibir el ingreso de sus docentes como una *invasión*.

La pérdida de especificidad, el desplazamiento de la centralidad de la enseñanza de la lectoescritura musical, así como el trabajo en duplas interdisciplinarias, son descritas con resignación y desacuerdo por parte de una posición que ha quedado desamparada ante el cambio de la voz *institucional*.

Porque también hay una cosa, si desde las jerarquías el concepto es otro te sentís Quijote con los molinos de viento ¿entendés? Entonces decís bueno esto es lo que hay ahora y es lo que me toca yo dentro de lo que yo quiero cómo lo voy a hacer (D1)

En este sentido, el cambio curricular es también un cambio en las relaciones entre dos posiciones que se enfrentan desde antes de la reforma y que ahora tienen un nuevo marco institucional para relacionarse. Mientras que la formación imaginaria que se apoya en el modelo de conservatorio ha perdido el sostén institucional al que estaba acostumbrada, la formación imaginaria que lo critica y ha surgido en oposición a la voz oficial es ahora *oficializada* y debe reconfigurarse también. Este hecho llama la atención sobre cómo la Enseñanza de la Música, parece encontrarse en un proceso de reformulación de sus equilibrios internos, situación que introduce una tendencia a la reconfiguración de la propia identidad de las posiciones a su interior.

La crítica al modo particular en que la reforma fue implementada aparece como elemento central ya que permite establecer puntos de contacto entre las dos posiciones, siendo compartida por todos lxs docentes que vivieron los primeros años del proceso. De este modo, lxs docentes *veteranxs* parecen tener un punto de partida *no rebatible* desde el cuál criticar la reforma y no hacerlo directamente desde sus concepciones u objetivos.

Esta particular situación podría estarnos diciendo que, en el momento específico de producción de nuevos equilibrios a la interna de la Enseñanza de la Música en Educación Primaria, ninguna posición tiene interés de identificarse con la voz oficial o asumirse en una *nueva oficialidad*.

Los resultados muestran también un proceso aún en marcha en que las formaciones imaginarias se disputan el sentido del cambio en tanto *acontecimiento* a ser estabilizado por las memorias (Pêcheux, 2014). Dicha disputa se materializa en cuatro términos específicos: *disfrute*, *exigencia*, *nivel* y *lectoescritura*. Los mismos han sido puestos en juego de modo particular por el cambio curricular, entrelazádolos a través de un intrincado mecanismo interdiscursivo en el que las diferentes voces se citan, se contestan y se ironizan; estableciendo ecos de discusiones que son constantemente reinterpretadas.

A través de la construcción de sentido de los términos *disfrute*, *exigencia*, *lectoescritura* y *nivel*, las posiciones dan cuenta de sus sistemas de creencias-increencias, al mismo tiempo que ofrecen una lectura particular del cambio curricular, sus efectos y proyecciones en la institución.

Esta situación da la pauta de que existen al menos dos grandes memorias de lectura sobre el cambio curricular como acontecimiento y que, dependiendo de aquella a la que se identifique cada docente, existirá una disposición diferente hacia el hacer. Se encuentran de este modo docentes que manifiestan que, más allá de que critiquen la propuesta educativa anterior o la actual, siguen enseñando música como lo hacían antes del cambio. Esto implica que antes del cambio había docentes que realizaban una práctica educativa que no se condecía con la propuesta anterior, aproximándose más a la actual, y que existen en estos momentos docentes que realizan una práctica educativa todavía basada en la propuesta previa a la reforma.

Si bien el cambio curricular está presente en la voz de estxs docentes de muchos modos, parecen no haber sido afectadxs por el mismo en su práctica concreta. Esto, nuevamente, pone en tela de juicio la posibilidad de analizar una propuesta educativa basándose pura y exclusivamente en los documentos curriculares y confirma los hallazgos de Tazzi (2019). En dichos hallazgos, la autora llama la atención de prácticas de enseñanza de la música tradicionales detrás de propuestas curriculares con argumentaciones críticas.

Más allá de estas consideraciones, los resultados muestran que el proceso de cambio, al estar inmerso en un proceso de reestructuración de toda el Área de Conocimiento Artístico del CEIP, rompe con las estructuras burocráticas propias del conservatorio en tanto institución, insertas en una institución educativa mayor. El conjunto de excepcionalidades que la Inspección Nacional de Música había logrado establecer, a modo de *isla* dentro del CEIP, ya habían sido señalados por Pérez (2018) al destacar la distinción entre Educación Musical y Expresión Musical en los programas de primaria. En dichos programas, los cargos docentes encargados de la Educación Musical dependían directamente de las directrices de la Inspección de Música, fuertemente arraigada al modelo de conservatorio. Mientras tanto, la Expresión Musical dependía de lxs maestrxs comunes, tradicionalmente incididxs por el modelo expresivo.

Siendo esta excepcionalidad fuente de un manifiesto malestar por parte de lxs docentes sindicalizadxs y motivo de constante conflicto con el CEIP, la transformación de la Inspección Nacional de Música en la Inspección Nacional de Educación Artística, parece haber tenido por objetivo la culminación de un ciclo. Sintomáticamente, el mismo año en que se transformaron las Escuelas de Música en Escuelas de Educación Artística, la filial sindical de la FUM que agrupaba a lxs docentes de música, ADEMPRIM, se disuelve ante los conflictos internos en torno a la reforma.

El cambio educativo, fundado en el apartamiento de un modelo asociado desde sus orígenes a la enseñanza institucional de la música, parece haber producido todo tipo de ecos en el cuerpo docente. Dichos ecos no son solo educativos sino laborales y esa podría ser una línea de profundización en futuras investigaciones.

7.1.3 Las autopercepciones y sus movimientos en el marco de este proceso

El proceso de cambio curricular, en tanto transforma las condiciones y expectativas sobre la práctica de lxs docentes de la Escuela N°265, incide directamente en el modo en que sus autopercepciones son construidas. Al elaborarse de modo contextualizado y en un hacer específico (Aravena, 2012), los resultados demuestran procesos de transformación de las mismas interactuando de múltiples modos con el proceso de cambio.

En este sentido, los relatos de lxs docentes indican que cierto grupo prefirió abandonar la tarea por entender que *ya no era para ellxs*. La pérdida de especificidad y el abandono del modelo

de conservatorio parece haber producido una autopercepción de extranjería en su propia escuela, siendo motivo de alejamiento definitivo. Esta situación no debe verse de modo simplista ya que los resultados nos indican que un cambio de esta profundidad movilizó todo tipo de fibras personales en todos los docentes.

Dicha movilización da la pauta también de que, más allá de la constante referencia a los dos subgrupos y sus respectivas posiciones, existe una dimensión personal a tener en cuenta que no puede ser adscrita de modo simplista a las mismas. Si bien los docentes tienden a aproximar sus voces e identificarse explícitamente con uno de los subgrupos, realizando la mencionada adaptación de las creencias individuales a las colectivas, no existen identificaciones totales y las voces muestran siempre matices en función de sus particularidades. Esto confirma el planteo de Pêcheux (2014) al proponer que no existe la identificación plenamente exitosa en ningún plano de lo social y permite una lectura no dicotómica de las autopercepciones docentes y su vínculo con las creencias.

Al mismo tiempo, como se ha dicho, habla de la tensión entre los modelos a la interna de la Enseñanza de la Música y el modo en que se instituyen en cada docente, haciendo que exista un constante juego entre la institución, los colectivos docentes y los docentes en singular.

Al haber construido su propia identidad profesional y afectiva en relación a la enseñanza del instrumento en un marco institucional específico, además de haber desarrollado determinadas acreditaciones institucionales para ello, el cambio curricular afectó a la totalidad de los docentes produciendo un malestar que parece compartido. Dicho malestar no solo fue producto del modo en que se vivió la negociación colectiva vinculada a la reforma, sino que la transformación de elementos centrales de la práctica produjo incertidumbre e inestabilidad en su comunidad.

De este modo, aun cuando un subgrupo de los docentes de la antigua Escuela de Música apoyó la dirección educativa del cambio, también lamenta la pérdida de especificidad, el modo en que fue implementada y las consecuencias en los primeros años de la Escuela de Educación Artística. Esto emparenta las dos posiciones, relativiza sus diferencias y pone el foco nuevamente en cómo una tarea compartida construye una comunidad de práctica más allá de sus diferencias internas

Las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música jugaron y juegan un rol fundamental en el currículum actual en tanto devenir y continúan pautando el modo en que dicho cambio se va asentando y produciendo sentido. La desintegración de elementos centrales del modelo de conservatorio y de su materialización administrativa a la interna del CEIP, pusieron en conmoción a toda la comunidad docente, teniendo que rever sus prácticas en buena medida. Esto, sumado a la constante rotación de direcciones que la Escuela N°265 ha tenido a partir de la reforma, parece mostrar que el colectivo docente necesita de un tiempo de estabilidad institucional con reglas claras, para poder asentar el cambio y configurar un nuevo instituido. En ese nuevo marco, las voces docentes volverán a hablar desde sus creencias y autopercepciones, pero ya desde una posición de sentido nuevo.

En realidad ¿Sabés lo que pasaba? Que en la escuela de música la misma institución con sus políticas y sus cosas lleva a cumplir una comunidad o a disolverla. Capaz que se está creando una nueva, está en un proceso de tránsito la escuela donde yo creo que esto que me pasa a mí, de rever las cosas, le debe de pasar a todo el mundo. Con mayor o menor medida, no sé, todo el mundo debe estar un poco reviendo. Pero si vos tenés a una escuela que a vos te pide que a determinados meses tengas una nota con los chiquilines, te manda una inspección que está buscando ver y encontrarse con determinadas cosas. En la clase a fin de año hay una muestra ¿no? Entonces a vos eso te lleva a trabajar de una manera. Más allá de que uno use la Sonata de Beethoven y el otro enseñe con un libro que tiene armonías más jazzísticas. Pero todos vamos a un formato parecido de clase. Cuando a vos te abren la cancha te dicen, mirá. Porque además en ese momento vos trabajabas con grupos que tenían una cierta antigüedad en el trabajo. Vos tenías un gurí con el que trabajabas hacía 3 años. Entonces vos tenías cierto control de lo que él había aprendido. El te conocía a vos. Eso genera esa, me parece como manera de trabajo. Pero hoy por hoy pasa que eso se diluyó porque al ser escuela de arte cambiaron no solo las materias que se dan. Vos podés anotarte ahora en 6to si querés con un grupo que hace 5 años que trabaja y vos es la primera vez que vas a la escuela (...) Me parece que hoy ya de los profesores que estén en el plano de sacar un concertista ya no hay ninguno. Pero que haya gente que le esté duelando aquella educación que se pretendía, eso sí. Por lo menos uno o dos la están duelando y están sintiendo que el mundo ahora es una mierda porque nadie va a dar conciertos. A mí me parece que la escuela de arte también, a lo que no pudo hacer máquina entre sus trabajadores, también creo que esa propuesta no logra copar del todo a la comunidad educativa. A mí me parece que en un momento que los docentes de ahí, capaz que no es esta generación docente, capaz es la generación que venga o la que venga después. Y la generación que tenga, que esté menos como al cuidarse de su área de

defenderse de la de la otra y que pueda generar más naturalmente sin que haya una inspección o un director que arme un horario (D2)

7.2 Objetivos y preguntas de investigación

7.2.1 Cumplimiento del objetivo general y pregunta de investigación

Finalizando el trabajo podemos decir que se ha cumplido con el objetivo general que se ha propuesto:

Identificar el modo en que las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música de la Escuela N°265 se relacionaron con el proceso de cambio curricular que la transformó de Escuela de Música en Escuela de Educación Artística.

En este sentido, la investigación ha logrado evidenciar que las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música de la Escuela N°265, en cierto modo, son la materialización concreta y situada de la constante tensión entre los diferentes modelos educativos que operan a la interna de la Enseñanza de la Música. Dichos modelos, del mismo modo que coexisten produciendo diferentes equilibrios a la interna de la Enseñanza de la Música, se hacen presentes no solo en el colectivo docente, sino en cada unx de lxs docentes que resuelve, muchas veces sin una reflexión explícita, una posición en relación a ese equilibrio.

Dicha posición, singular y colectiva, construye sentido y busca estabilizar el cambio curricular en tanto acontecimiento, pero, al mismo tiempo, debe ser reelaborada ante la emergencia de un nuevo marco de la práctica educativa y un nuevo equilibrio propuesto por la voz oficial. Aún cuando el colectivo docente es parte del proceso instituyente que introduce cambios en la Enseñanza de la Música y en las creencias y autopercepciones en él subyacentes, no parece haber un interés por identificarse con la voz oficial haciendo que, incluso quienes se manifiestan explícitamente a favor de la dirección de la reforma, marquen distancia de la misma.

Esta situación, analizada en el marco específico del presente trabajo, resitúa el vínculo entre las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música y el proceso de cambio curricular, volviendo la mirada hacia la práctica educativa concreta, más allá de la prescripción curricular. Si bien la reforma educativa que analizamos es en parte promovida por el mencionado proceso

instituyente, la voz oficial, seguramente por razones que exceden a este trabajo, no tiene capacidad aun de “hacer máquina” entre lxs docentes, logrando una identificación decidida por la prescripción curricular.

El currículum en tanto devenir, en tanto práctica que entrelaza la lógica de los actores con la prescripción curricular, parece tener cierto *margen de autonomía* a la hora de concretarse en prácticas educativas específicas y tiene tiempos de cambio diferentes a los de la voz oficial, siendo esta la voz del estado, representada en los planes, programas. Esto desde luego, puede plantearse de modo inverso y entender que la voz oficial, aun cuando tiene evidentes conexiones con aquello que se realiza en el aula como práctica concreta, se encuentra distanciada del equilibrio que el colectivo de docentes de música construye hoy a la interna de un establecimiento concreto.

Al mismo tiempo, el trabajo realizado nos muestra que la particular relación entre las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música de la Escuela N.º 265 y el proceso de cambio curricular, está mediada por anteriores equilibrios en la Enseñanza de la Música, que marcaron la formación de lxs actuales docentes. Existen procesos complejos de identificación y conraidentificación en dicha formación, que aparecen una y otra vez en la lectura, interpretación y reelaboración de posiciones en torno a la reforma. Este hecho colabora en que existan todo tipo de contradicciones en los posicionamientos en relación al cambio curricular y en cómo se fundamentan.

7.2.2 Cumplimiento de objetivos específicos y preguntas secundarias

1. Identificar las creencias y autopercepciones singulares y colectivas de los docentes de música de la Escuela N°265 de Educación Artística de Montevideo en relación a su práctica educativa, a partir del análisis de sus discursos.

En relación a este primer objetivo, el trabajo permitió identificar de modo evidente el conjunto de creencias y autopercepciones de lxs docentes de música de la Escuela N°265, entendiendo que las mismas son producto de un constante proceso institucional en reelaboración. Como se ha expuesto, los sistemas de creencias-increencias de lxs diferentes docentes de dicho centro

educativo tienden a aproximarse estableciendo posiciones comunes a la interna de la comunidad de práctica. Esta situación es, a su vez, el reflejo de las posiciones encontradas en el imaginario de la Enseñanza de la Música en tanto institución social.

Durante la realización de esta investigación se ha logrado responder las preguntas secundarias asociadas a este primer objetivo específico:

¿Cuáles son las creencias y autopercepciones que poseen lxs docentes de música de la Escuela N°265 en relación al deber ser de sus prácticas de enseñanza? ¿Cómo conciben la relación docente-estudiante-música? ¿Se perciben de modo colectivo con objetivos y modos de actuar comunes más allá de sus diferencias individuales?

En cuanto a la primer pregunta, la investigación ha encontrado que lxs docentes presentan múltiples creencias que, en todos los casos, tienen márgenes de contradicción evidentes. Aun así, por la invisibilización que las mismas adquieren en el proceso de institucionalización y la dificultad de reflexión sobre las mismas, las contradicciones tienden a no formularse de modo consciente o explícito. La constitución de formaciones imaginarias con las cuales lxs docentes se identifican y contraidentifican les hacen asumir, como propias, diferentes posiciones presentes a la interna de la Enseñanza de la Música y, desde ellas, configuran su pertenencia a diferentes grupos de afinidad.

Esta situación, presentada como una polarización basada en las creencias sobre la enseñanza de la música, complejiza la posibilidad de reflexionar sobre las propias contradicciones y las creencias comunes a todas las posiciones. Encontramos entonces docentes que, al mismo tiempo que se autoperciben en una posición con determinadas creencias comunes y en antagonismo con otra, terminan por evidenciar creencias propias de la posición contraria.

Al momento de caracterizar estas posiciones e identificar sus creencias en torno a la enseñanza de la música, encontramos que una de ellas, asociada a lxs *docentes veteranxs*, entiende que la enseñanza de la llamada tradición canónica y su repertorio es, en sí misma, una garantía de un *nivel musical alto* que debe protegerse. La reivindicación de la lectoescritura musical como principal herramienta de enseñanza, la explicitación de que la técnica de la llamada música académica sirve para todas las prácticas musicales y la valorización de la *exigencia* como elemento necesario aparecen como creencias explícitas en dicha posición.

Por el contrario la posición caracterizada por lxs *docentes jóvenes* manifiesta como creencia la necesidad de que la música sea el vehículo para la educación de valores para la vida y propone al disfrute como uno de los ejes principales del trabajo en el aula. De este modo, tiende a cuestionar la producción de un ambiente de competencia entre lxs estudiantes y se inclina por estrategias más lúdicas en el trabajo en aula. La enseñanza de la lectoescritura pierde el lugar protagónico, aun cuando no desaparece, y se buscan repertorios consensuados con lxs estudiantes, además de abrir un espacio relativo a la improvisación musical.

Estas diferencias adelantan visiones diferentes en lo concerniente a la relación docente-estudiante-música, eje de la segunda pregunta de este primer grupo.

En este sentido, como se ha dicho, existe un mutuo cuestionamiento entre las dos posiciones en donde el *disfrute* y la *exigencia* marcan, como par antagónico, los modos de relacionamiento en el aula. Además, mientras que en una posición se entiende que el rol docente debe centrarse en garantizar a lxs estudiantes la adquisición de ciertas herramientas técnicas, predefinidas y externas a lxs sujetos, la otra posición entiende que se debe dar espacio a los procesos de expresión, internos a lxs sujetos, y la producción de un clima de cordialidad y bienestar.

La recurrente y marcada presencia de estas posiciones en las voces docentes nos da la pauta de que no se percibe una comunidad de práctica con objetivos y modos de actuar comunes, lo que respondería la tercer pregunta de este primer grupo. Aun así, el trabajo realizado evidencia que las proximidades y puntos en común son más de los que lxs docentes están dispuestos a reconocer.

2. Analizar los posibles vínculos entre las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música de la Escuela N°265, con los modelos educativos y tradiciones de enseñanza de la música.

En relación al segundo objetivo específico, el trabajo logró establecer claras conexiones entre las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música de la Escuela N°265 y los

diferentes modelos educativos presentes en la Enseñanza de la Música. De este modo se logró responder el segundo grupo de preguntas secundarias:

¿Qué vínculo tienen esas creencias con las diferentes tradiciones y modelos de enseñanza de la música? ¿Existe un posicionamiento consciente en relación al mencionado vínculo?

La investigación logró demostrar que las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música tienen directa conexión con los modelos presentes en la Enseñanza de la Música, siendo que estos operan como formaciones discursivas que pautan aquello que puede ser dicho y lo que no en relación a la Enseñanza de la Música. En este sentido, el discurso que lxs docentes tienden a presentar como propio, tiene una condición de preconstruído que antecede a los relatos de lxs docentes.

La aproximación metodológica propuesta ha permitido, además, entender el modo en que los diferentes modelos se configuran en un proceso de interdiscurso, en constantes referencias que colocan el *discurso otro* como necesaria herramienta de lectura de la posición que se defiende. En este sentido, los márgenes de contradicción antes mencionados en relación a las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música, están pautados por el particular modo en que los modelos operan de modo simultáneo en una interrelación constante y compleja, aun cuando alguno de ellos sea hegemónico.

El trabajo de campo demostró la presencia del modelo logocentrista, centrado en las obras artísticas y la concepción del arte como elemento externo a lxs sujetxs, asociado fuertemente al habitus conservatorio y los modelos de matriz positivista de la Enseñanza de la Música, en sus variantes *académico* y *práctico*. La presencia de esta matriz, termina por articular posiciones a la interna del colectivo docente entre aquellxs que la defienden, con sus necesarias actualizaciones, y quienes la critican. La presencia del modelo expresionista, asociado al lúdico comunicativo, y del modelo filolingüístico, asociado al modelo complejo, también resulta evidente a la luz del trabajo realizado, siendo preponderante en quienes critican el modelo tradicional.

Como se ha observado, el posicionamiento a la interna del colectivo docente, que se traduce en la constitución de formaciones imaginarias, complejiza la reflexión sobre el vínculo entre los modelos educativos y las creencias y autopercepciones, ya que invisibiliza el modo en que todxs

lxs docentes hablan desde un todo complejo con dominancia en el que están presentes todos los modelos. De esta manera, los posicionamientos en relación a dicho vínculo no son plenamente conscientes.

3. Analizar los vínculos entre los modelos educativos y las propuestas curriculares de la Escuela N°265 para la enseñanza de la música, en el marco del cambio curricular que la transformó de Escuela de Música a Escuela de Educación Artística.

El trabajo también cumplió con el tercer objetivo específico, analizando de modo detallado el vínculo entre los modelos educativos y las propuestas para de enseñanza de la música de la Escuela N°265 en su proceso de cambio. En este sentido, tanto a través del análisis de documentos como de las entrevistas, el trabajo de campo permitió establecer la presencia de los modelos de educación artística dando cuenta de hegemonías diferenciadas en las dos prescripciones curriculares.

Al mismo tiempo, se registraron tanto los cambios de dirección en la prescripción curricular, como las continuidades y se analizaron los cambios en las prácticas concretas de lxs docentes entrevistadxs.

De este modo, se logró responder al tercer grupo de preguntas secundarias:

¿Cuáles son los vínculos entre los modelos educativos de la Enseñanza de la Música y las propuestas curriculares de la Escuela N°265 antes y después de la reforma? ¿Se observa una nueva hegemonía en el equilibrio entre modelos de la nueva propuesta?

La propuesta curricular de la Escuela de Música, previa a la reforma, se observó fuertemente hegemonizada por el modelo de conservatorio musical, adscrito al modelo logocentrista de educación artística y los modelos de matriz positivista de educación musical. Aun así, se observa la influencia de los llamados *métodos de educación musical*, relacionados con el modelo lúdico comunicativo.

La organización de asignaturas en las que la enseñanza del instrumento musical está separada de la enseñanza del llamado *lenguaje musical* y de la *apreciación musical*, dan la pauta de la mencionada hegemonía, instalando las variantes académico y práctico de la matriz positivista. Sin embargo las voces docentes relatan un intenso debate a la interna de la comunidad de práctica, en el que ya eran evidentes procesos instituyentes que llevaban adelante otro tipo de propuestas con metodologías de taller, integrando contenidos.

Estas nuevas propuestas, resistidas por una parte del cuerpo docente y la voz oficial, recibieron de buena manera la posibilidad de un cambio curricular. En este sentido, la nueva propuesta muestra una tendencia a instituir los cambios que se venían gestando, aun cuando no logra producir una identificación total con quienes comparten su línea.

La nueva propuesta, ahora de la Escuela de Educación Artística, se observa hegemonizada por el modelo filolingüístico, adscripto al modelo complejo y, en nuestro medio, al modelo artístico propuesto por Violeta Hemsy. Aun así, se identificaron trazas de continuidad del modelo de conservatorio tanto en la prescripción curricular como en la práctica docente.

De este modo, el trabajo demuestra que también en la voz oficial operan la totalidad de los modelos educativos en un todo complejo con dominancia que tiene, de modo evidente, márgenes de contradicción.

Las dos propuestas de prescripción curricular y las prácticas educativas en los dos contextos, nos muestran hegemonías y resistencias de las diferentes posiciones a la interna del colectivo docente, como materialización del juego entre los modelos educativos analizados. En este sentido, el trabajo de campo identificó cómo dicha situación se manifiesta de modo concreto en la emergencia de cuatro términos en disputa: *disfrute*, *exigencia*, *nivel* y *lectoescritura*. La constante recurrencia de los mismos, con permanentes referencias cruzadas de lxs entrevistadxs, nos da la pauta de cómo el discurso otro es puesto en juego en un proceso interdiscursivo. A través de dicho proceso, las formaciones lingüísticas se configuran a sí mismas y buscan disputar el sentido del propio cambio curricular.

4. Identificar posibles transformaciones de las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música de la Escuela N°265 en el proceso de reforma curricular.

En relación al último objetivo específico, podemos decir que el trabajo permitió identificar transformaciones en las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música de la Escuela N°265 a partir de la reforma. En este sentido, se logró responder al último grupo de preguntas secundarias:

¿Se produjeron cambios en las creencias y autopercepciones de los docentes de música de la Escuela N°265 durante el proceso de cambio curricular? ¿Qué lugar ocupó la incorporación de docentes de otras disciplinas artísticas en dicho proceso?

Las posiciones emergidas de los debates al interior de la comunidad de práctica de la Escuela N°265, presentaron procesos de reelaboración a partir de los cambios de la voz institucional. Como se ha dicho, el proceso instituyente dejó a la posición identificada con el modelo de conservatorio sin el tradicional sostén que su hegemonía le daba. Como contracara, las posiciones que se configuraban desde la crítica se encontraron en cierto sentido oficializadas.

Esta situación, que de por sí provocó todo tipo de movilizaciones, posee otras capas de complejidad al transformarse el marco laboral de la comunidad de práctica. La pérdida de especificidad y la consecuente desaparición de puestos de trabajos incidió directamente en cómo lxs docentes se pararon frente a la reforma y qué tipo de creencias y autopercepciones se pusieron en juego ante tal situación.

Esto hizo que encontráramos docentes que, mientras que antes de la reforma eran críticxs con el modelo de conservatorio, la pérdida de su puesto de trabajo les hizo recurrir a la reivindicación del mismo como argumento en contra de la reforma. En esos casos, se observó un movimiento desde creencias y autopercepciones propias del anterior movimiento instituyente, a posiciones de defensa de lo instituido.

Al mismo tiempo, la generalizada crítica a la implementación de la reforma puso en juego las creencias y autopercepciones de docentes afines a la dirección de la reforma que, enfrentadxs a la práctica, matizaron sus posiciones, transformaron aspectos y tomaron distancia de la nueva voz oficial.

Particular interés presenta el lugar ocupado por la incorporación de docentes de nuevas disciplinas artísticas en la comunidad de práctica ya que lxs mismxs llegaron con sus propios procesos en relación a los modelos de educación artística. En concreto, el trabajo evidenció una distancia mayor para con el modelo logocentrista en dichos docentes, siempre desde los relatos de lxs docentes de música.

En este sentido, mientras que varixs docentes de música celebran el ingreso de estxs nuevos docentes y su mirada sobre la enseñanza de la música, otrxs la percibieron como una *invasión*. Esta situación, lejos de limitarse a una lectura superficial, produjo múltiples reconfiguraciones en la comunidad de práctica. Varixs de lxs docentes que más celebran el mencionado ingreso, se encontraron con problemas para desarrollar el trabajo interdisciplinario en la práctica concreta, manifestando la necesidad de continuar con la clase de instrumento específica, del modo en que tradicionalmente lo venían haciendo.

El trabajo realizado nos da la pauta de que estos movimientos se seguirán produciendo.

Capítulo 8: Consideraciones finales

La presente investigación ha dado cuenta del modo particular en que las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música de la Escuela N°265 se entretrejieron desde su propia historicidad para incidir y ser incididas por el proceso de cambio curricular que vienen atravesando. Aun así, las propias limitaciones de este trabajo hacen necesaria la proyección de nuevas investigaciones que incorporen otros elementos que no fueron tenidos en cuenta. En particular, parece importante comparar el proceso de la Escuela N°265 con el de otras Escuelas de Educación Artística de Montevideo y del interior del país.

Al mismo tiempo y al haber estado centrado en la escucha de las voces docentes, este trabajo necesita complementarse con otros que puedan incorporar las voces de lxs docentes de las otras disciplinas artísticas que la reforma incorporó. Su perspectiva, así como la de lxs estudiantes y familias, aportaría nuevos elementos a tener en cuenta.

Esta investigación también abre la puerta a considerar otras que quieran priorizar las historias de vida de lxs docentes y sus construcciones afectivas para con la tarea. El modo en que dichos factores se hicieron presentes en esta investigación dan la pauta de que existe un interesante camino a recorrer por esa vía y que el mismo puede arrojar nuevos hallazgos.

Al haberse realizado en una comunidad de práctica concreta, enmarcada en un nivel específico de la educación de nuestro medio, se hace evidente la necesidad de realizar otras investigaciones, en otros niveles educativos, que se adentren en las problemáticas aquí abordadas. Desde este trabajo se entiende como un posible y necesario caso de estudio el proceso de incorporación de la Escuela Universitaria de Música en la actual Facultad de Artes y el modo en las creencias y autopercepciones de lxs docentes de música operaron en el mismo. Aun cuando existen diferencias sustantivas entre el cambio de las Escuelas de Música de Primaria hacia las Escuelas de Educación Artística y el proceso de constitución de la EUM como parte de la Facultad de Artes, existen también muchos elementos en común que pueden ser atendidos. Dicha investigación sería, además, un aporte a un proceso aun en marcha que se fue consolidando, casualmente, en simultaneo a la elaboración de esta tesis.

Habiéndose realizado en plena *emergencia sanitaria*, este trabajo no pudo realizar entrevistas grupales en las que se pudieran comparar los relatos docentes en solitario con los

vertidos de modo público. En este sentido y teniendo en cuenta el constante cambio de dirección en la escuela y la dificultad de establecer una propuesta de centro clara y duradera, sería interesante la realización de un proyecto de investigación-acción en donde la comunidad educativa reordene su propuesta de centro en el marco de la nueva currícula.

Dicha tarea, además, podría aproximar las posturas enfrentadas, reinventar la relación con el proceso de implementación del cambio y producir una expectativa y sentimiento de pertenencia común más fuerte.

Por otro lado, el trabajo realizado puede considerarse como un aporte a la propia comunidad educativa de la escuela ya que, al trabajar sobre elementos que generalmente no son visibilizados, produjo una reflexión no prevista por lxs entrevistadxs. Siendo las creencias aquello que entendemos como parte dada de la realidad, las mismas, como se ha señalado, tienden a ser difícil objeto de reflexión. La irrupción de este trabajo en el devenir de la tarea docente, facilitó un espacio de reelaboración del lugar individual, su relación con lo colectivo y el modo particular en que el cambio curricular fue vivido. La reelaboración del lugar propio permitió, en varios casos, la comprensión del lugar de la alteridad y la construcción de una nueva narrativa sobre los hechos.

Aún desde el pequeño efecto que este trabajo haya podido tener en ese sentido, ese sería, tal vez, el aporte más importante que podría haber realizado...

Sí ¿vos sabés? qué bueno que me hiciste esta entrevista porque me estás dando a pensar o relacionar sobre situaciones que... nunca lo había hecho (D9)

Dos relatos y algunas reflexiones desde lo personal

No recuerdo bien cuántos años tenía, pero tal vez fueran seis o siete. Era la mañana de un seis de enero y yo me había despertado temprano esperando encontrar regalos. Y ahí estaban... varios regalos, entre los que se encontraba un mecano para mí, una flauta dulce para mi hermano mayor y varias cosas para mi hermana más pequeña que, seguramente, aun no entendía nada de todo ese mundo simbólico que se desplegaba en esa mañana.

Creo que me gustaba construir cosas y por eso el mecano pero, sobre todo, recuerdo que mi hermano siempre había estado en la famosa voz A de la clase de canto de la escuela y, tal vez por eso, quería aprender a tocar la guitarra. Desde luego, una flauta no es una guitarra. Sin embargo, mi hermano recibió una serie de argumentos sobre la facilidad de empezar en el asunto de la música con la flauta. Yo, que escuché desde lejos, no pude entender nada y le pregunté sobre el cambio:

La guitarra es más complicada, me dijo ya convencido.

Tengo mis dudas sobre esa sentencia pero, más allá de eso, muchos años después supe que, en realidad, mis viejxs no tenían plata como para comprar una guitarra y mi abuela había salido al rescate con una flauta barroca, conseguida de algún modo.

Con la elección del instrumento solucionada, al inicio del siguiente año escolar, mi hermano comenzó a ir a la Escuela de Música de Primaria... sí, a la escuela N°265.

Se levantaba temprano, mientras yo dormía, y se iba a ese lugar del que volvía lleno de anécdotas increíbles. En el coro iban a cantar *We are the world...* y en español.

Recuerdo muy claramente a mi hermano con el cuaderno pentagramado mostrándome la primer canción que había aprendido en la flauta. ¿Cómo olvidarla? Se llamaba "bizcochitos calentitos":

Dos por diez, dos por diez. Biz-co-chi-tos ca-len-ti-tos, dos por diez

El tiempo pasó, mi hermano abandonó la Escuela de Música y, con ella, también la flauta. Llegó a ir un par de años a esa escuela, pero él quería aprender guitarra y, como dije hace un rato, una flauta no es una guitarra.

Hoy mi hermano es arquitecto y si bien logró con el tiempo conseguir una guitarra e ir a clases, no suele tocarla. Tal vez porque es zurdo y lo obligaron a aprender con una guitarra para gente diestra. Tal vez por otros motivos que no logro dilucidar. Mientras tanto yo, que había recibido un mecano aquella mañana, terminé dedicándome a la música y escribiendo esta tesis.

Cuando hice el trabajo de campo de esta investigación entrevisté a las docentes de flauta de la Escuela N°265 y a una de ellas le pregunté *¿podés tocar en la flauta alguna de las primeras piezas o ejercicios que te hayan enseñado?*

Ella, que tiene 10 años menos que mi hermano y que también comenzó sus estudios en la Escuela N°265, me dijo: *Todes comenzamos tocando una canción que se llama "bizcochitos calentitos"*

Y, acto seguido, la tocó:

Dos por diez, dos por diez. Biz-co-chi-tos ca-len-ti-tos, dos por diez

Al principio me pareció un momento muy lindo. Le pregunté si ella la usaba en sus clases y me respondió que sí, que era la primer canción que le enseñaba a sus estudiantes.

En ese instante me sobrevino una sensación extraña...

Cuando la Restauración se impuso en Francia, Luigi Cherubini fue nombrado Superintendente de la Música del Rey y Director de Conservatorio de París. Allí tomó la decisión de que la enseñanza de instrumentos se rigiera por métodos escritos que garantizaran que la propuesta educativa permaneciera sin cambios aun cuando rotaran lxs docentes. No importaría entonces la historia de vida previa de aquellxs docentes, sus particularidades musicales o sus intereses. Todxs enseñarían las mismas lecciones a estudiantes que, a su vez, enseñarían las mismas lecciones a nuevos estudiantes que enseñarían las mismas lecciones. Cherubini es, en cierto sentido y de alguna manera, el gran iniciador del modelo de conservatorio.

Es, desde luego, un hijo de su tiempo y no podemos responsabilizarlo en solitario de semejante logro. Positivista, monárquico y europeo, fue también parte de un gran experimento científico que reunió a un grupo de destacados músicos del Conservatorio de París con integrantes de la Academia de Ciencias y la Academia de Ciencias Morales y Políticas de Francia. Sabemos de los detalles de ese experimento por un artículo publicado el 15 de julio de 1833, escrito por Honoré Balzac, en el periódico *Le Voulé* (citado en Arce, 2017). Según su relato, la comitiva de prestigiosos músicos y 30 destacados hombres de ciencia, llevó adelante su experimento: analizar las reacciones y efectos de *La Música* en cuatro personas secuestradas de su tierra natal y expuestas como atracción por Francois de Curel bajo el título *Los salvajes Charrúas. Últimos de su especie*.

No hay dudas, Cherubini no inventó el modelo de conservatorio en solitario, fue, simplemente, un ladrillo más en esa pared...

Tal vez uno de los elementos particulares del proceso de cambio estudiado en esta tesis, es el hecho de que desarticuló, desde el punto de vista burocrático, la presencia de una institución dentro de otra institución. Las Escuelas de Música de Primaria eran, en los hechos, conservatorios dentro del Consejo de Educación Primaria. Tenían sus propias reglas administrativas, sus líneas educativas y hasta mecanismos de ingreso laboral diferenciados del resto de primaria. Muchos de los docentes de la Escuela N°265, incluso, habían sido estudiantes de la misma, ingresando a la práctica educativa a solicitud de sus antiguos maestros.

Eliminar la Inspección Nacional de Música y crear la de Educación Artística, poner nuevos requerimientos para el ingreso por concurso en donde la formación docente tiene un peso definitorio, cambiar los objetivos y líneas educativas de las escuelas, fueron cambios radicales. Con ellos, de algún modo, se rompía con un mecanismo de reproducción de una institución. Otra, con mayor peso y preponderancia, suspendía la idea de aceptarse extranjera en una parte de sí misma. Echaba por tierra su anterior renuncia de legislar sobre la enseñanza de la música en sus adentros.

Este no fue un movimiento menor y puso de cabeza buena parte de las creencias y autopercepciones de los docentes de música. Sin embargo, el conservatorio ya no es ese conjunto de métodos escritos ni sus estructuras burocráticas. Ni siquiera es el repertorio canónico y los implícitos teóricos que, desde él, se asumen sobre la música. Aquella reunión de Cherubini y los hombres de las dos grandes academias de ciencia francesa han hecho carne en nosotros, mucho más de lo que estamos dispuestos a reconocer.

Buena parte de las creencias y autopercepciones que ha instituido, siguen apareciendo como naturales, atemporales y necesarias en los procesos de enseñanza de la música. Se hace muy difícil pensar esa enseñanza desde fuera del modelo, aún en un cambio tan significativo como el estudiado.

Pero, si bien esto es cierto, también lo es el hecho de que el modelo de conservatorio coexiste con otros modelos en los establecimientos educativos hace tantos años, que se han instituido creencias y autopercepciones que lo contradicen. Ya sea permeados por los discursos provenientes de la educación general, de la lógica universitaria, del mundo de la política o de la propia música popular, los establecimientos dedicados a la enseñanza de la música muestran un

entrevero de modelos en instituidos con diferentes equilibrios. Tal vez por eso, en el trabajo de campo de esta tesis, lxs docentes que más defendieron el modelo de conservatorio en un *estado de pureza*, fueron personas que no se formaron en establecimientos educativos, sino que lo hicieron por años en clases particulares. Claro está, esas clases particulares, seguían aquella lógica de los métodos escritos de Cherubini.

Este hecho parece poner en evidencia un ciclo en el que un modelo de enseñanza, nacido en un establecimiento educativo específico y pensado para expandirse por réplicas de sí mismo, salió a la calle, se transformó en un deber ser y hoy solo se mantiene libre de contaminación fuera de las aulas formales, lo que lo hace mucho más resistente a las reformas. Si bien es en las creencias y autopercepciones arraigadas en lxs docentes de música que se continúa reproduciendo, también lo hace en el sentido común de la sociedad y en aquellas personas que nunca fueron a una clase de música, nunca escucharán a Beethoven o Mozart, pero asumen que en ellos está la verdadera música.

¿Qué país disuelve su orquesta sinfónica? ¿Quién se atreve a pensar en esta posibilidad como algo factible? ¿Quién, aun desde la conraidentificación con el modelo de conservatorio, deshace el amor instituido, el encantamiento de ese símbolo que aprendimos a admirar?

Lxs docentes de música que se manifiestan entusiastas con los cambios en la enseñanza de la música no están por fuera de este imaginario y no sería justo achacarles sus contradicciones. Por el contrario, todo proceso de cambio curricular en la enseñanza de la música debería tener en cuenta esta situación como punto de partida. Habrá explícitxs defensorxs del modelo de conservatorio, pero habrá otros mecanismos de defensa actuando también en lxs docentes que quieren el cambio.

Al mismo tiempo y complejizando todo un poco más, la conraidentificación con la autoridad de la educación y su voz oficial, parece otro instituido en el colectivo docente. Tantos años de enfrentamiento y de antagonismo, parecen haber establecido que un proyecto de la autoridad no puede ser *nuestro proyecto*, que la *voz oficial* no puede ser nunca *nuestra voz*.

Eso no implica que no se participe de las estructuras jerárquicas e, incluso, que existan docentes que hagan todo lo que esté a su alcance por congraciarse con el poder. Quiere decir que la voz oficial en la educación ya no tiene capacidad de construir un *nosotrxs*. Por lo menos no a través de sus mecanismos tradicionales.

En ese contexto, escuchar a la voz oficial proponiendo algunas de tus propuestas, oficializando algunos de tus enfoques, dando estatus normativo a tus perspectivas, no parece resultar cómodo. Tal vez resuene, en ese marco, aquel momento del disco Rocanrol del Arrabal de La Tabaré, en el que se escuchaba

Fanatizaron con lo que yo simpatizaba

Me obligaron a pensar lo que pensaba

Me pusieron entre la espada y la pared

y la espada era mía

Entre esa *espada mía*, empuñada ahora por la voz oficial, y la pared, construida por Cherubini y el ser-saber-poder colonial, parece estar la enseñanza de la música, buscando el modo de construir un nuevo nosotrxs...

A veces imagino que Juana Molina habla en nombre de la enseñanza de la música cuando dice

one day, one day, one day, one day

un día voy a ser otra distinta

<https://www.youtube.com/watch?v=NsMYnERBR8Y>

arsis: palabras del después...

En mi primer año de estudiante del profesorado de música del IPA, tuve una clase que me pasó casi inadvertida. Mi profesora de dirección de coros, una de las mejores docentes que he tenido, explicó los gestos básicos de la dirección coral. Todas las personas que dirigen un coro o una orquesta hacen una suerte de *levare* con sus manos antes de marcar la caída que indica el tiempo fuerte del compás. Esos dos movimientos son como golpes en el aire. Uno hacia arriba y el otro hacia abajo.

En la géstica coral suelen llamarse *arsis* y *tesis*.

Arsis es la géstica que indica el momento previo, el tiempo para respirar, el golpe hacia el aire. *Tesis* es la caída a tierra, la indicación de inicio del compás. Como tales se oponen y se complementan. Se suceden en el tiempo.

Hoy, luego de haber terminado esta tesis, esta alternancia tiene un nuevo significado para mí. Sobre todo, alegría de cerrar algo y pila de ganas de hacer otras cosas...

...setiembre adelantado
dame tu calor
tomo tu energía
bebo en tu mano

Fernando Cabrera

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, I. (2006) *Modelos educativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación* Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe. Recuperado en <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>
- Aharonian, C. (2000) *Músicas populares y educación en América Latina*. Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B3CBLX406q2U1IMbVFIYTN6MUK/view?resourcekey=0-ZSjed0OHa254XAcx-1NRLw>
- (2004) *Educación, Arte, Música* Montevideo: Tacuabé
- Althusser, L. (2003) *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Arce, D. (2007) El espejo Charrúa: la alteridad como reflejo. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía* (2) 2 97-117. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.29112/2.2.7>
- Álvarez, C. (2021) *Profesores de música de escuelas públicas: su perfil, concepciones y creencias sobre la enseñanza de la música y la formación requerida para ello. Un estudio en profesores de música de escuelas primarias y educación artística públicas de Uruguay* Recuperado de <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=33867707dff4f360cd0ee9af661af411>
- ANEP (2008) *Historia de Educación Secundaria 1935-2008* NAUM, B dirección académica, CES
- ANEP (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria*
http://www.cep.edu.uy/archivos/DestacadosCep/Programa_Escolar.pdf
- Aravena, F. (2012). La formación docente inicial: Autopercepción del ejercicio docente. *Quaderns Digitals*, (73) 1-5.
- Arias, J.; Villasís, M. y Miranda, M. (2016) El protocolo de la investigación III: La población de estudio. *Revista Alergia México* (63) 2, 201-206
- Barbier, J. M. (1996). *Análisis de las prácticas: temas conceptuales*. En Blanchard Laville C. y Fablet, D. (Ed.) *L'Analyse des pratiques professionnelles*. (pp. 35-58) Paris: L'Harmattan
- Barnett, R. (2009). *Foreword*. En Kreber, C. (2009). *The university and its disciplines*. (pp. 78-108) UK:Routledge.
- Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Blacking, J (2006) *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza Editorial
- Brum,, J. (1995) *El Taller de Expresión musical de Enseñanza Secundaria* Montevideo: CODICEN
- Brum, J., Celentano, M. y Zerpa, C. (1996) *Sonando... ando*. Montevideo: Ediciones del TUMP

- Bucci, P. (2002), *Teacher knowledge, beliefs and practices of classroom assessment: From the perspective of five elementary teachers*. Toronto: University of Toronto Editions.
- Calcagno, V. (2016). *El Taller de Música en Ciclo Básico de Educación Secundaria: estudio de las percepciones docentes y las prácticas de aula*. Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. Recuperado de <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3286>
- Carreño, G (2013) *La vinculación entre las demandas sociales en formación musical terciaria y la oferta académica de enseñanza de la Escuela Universitaria de Música* Montevideo. Recuperado de http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_graciela_carreno.pdf
- Casalla-Luna, R y Molero. A. (2013) Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (10) 43- 64.
- Castoriadis, C. (2013) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets
- Castro, S. (2017) Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica *Revista internacional de educación musical*, (5) 139-146
- Castro-Gomez, S. (2007) *Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro-Gomez y Grosfoguel (Ed.) *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores
- CEP (2005) *Reglamento de Educación Musical* Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/musica/ReglamentoMusical.pdf>
- CEIP (2018) *Borrador de trabajo sobre los cometidos de las Escuelas de Educación Artística* Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2019/artistica/BorradordeTrabajoCometidosEscArt.pdf>
- CES (2006) *Educación Sonora. 1er año*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/1ero/Programa_Educacin_Sonora_1ero_Ref_2006.pdf
- de Alva, A (1998) *Currículum: crisis, mito y perspectivas* Buenos Aires: Miño y Dávila editores
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres:Sage
- Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I. y Sanhueza, M. (2010) Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9 (25) 421-436. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/625>
- Díaz Mohedo, T (2015) Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música: un estudio desde la perspectiva de los protagonistas. *Revista Musical Chilena*, (223) 86-89
- Díez Patricio, A. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37 (131),127-143. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265051151008>

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación de la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Fernandez, L. (1996) *El análisis de lo institucional en la Escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales* Buenos Aires: Paidós
- Fernández, A; López, M; Borakievich, S; Ojam, E y Cabrera, C. (2014) La indagación de las implicaciones: Un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, (7), 5-20
- Ferreira, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú. Recuperado de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4425>
- Filinich, M. (2012) *Enunciación* Buenos Aires: EUDEBA
- Flores, G. (2018) Metodología para la investigación Cualitativa Fenomenológica y o Hermenéutica *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial*, (17) 17-23
- Foucault, M (1979) *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo veintiuno editores
- Foucault, M (1980) *Microfísica del Poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta
- Foucault, M (1994) *Dits et Écrits*. Paris:Éditions Gallimards
- Frega, A (1997) *Metodología comparada de la educación musical*. Buenos Aires: Ed CIEM
- Frigerio, G (1991) *Currículum presente, ciencia ausente* Buenos Aires: Miño Dávila editores
- Galeano, M. (2004) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT
- Galindo, M. (2020) *Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir* En Amadeo, P. (Ed.) *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. (pp.119-128) ASPO
- Garamendi, B. y González, I. (2012) *La innovación educativa en el área de música*. En Giraldez, A. (Ed.) *Música e investigación*, (pp.33-56). Barcelona: GRAO
- Ghiso A. (2006) *Rescatar, descubrir, recrear. Metodologías participativas en investigación social comunitaria*. En M. Canales (ed) *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*, (pp.349-377) Santiago: Lom Editores
- González, A., Asuaga, J. y Dotta, O. (2010) *Barullo*. Montevideo: Editorial Contexto
- Green. L. (2017) *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Londres: Taylor and Francis
- Gronsfoguel, R (2007) *Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico*. En Castro-Gomez y Gronsfoguel (Ed) *El giro decolonial* (pp.9-24) Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Guillen, F. (1992) Autopercepción y autoevaluación del profesor según diferentes niveles de enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (14), 137-148
- Haraway, D (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra
- Hemsey, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Hemsey, V. (2004) La Educación Musical en el siglo XX *Revista Musical Chilena*, (201), 74-81.
- Hemsey, V. (2007) *Sentido Común y Educación Musical* Recuperado de <http://www.violetadegainza.com.ar/2007/12/sentido-comun-y-educacion-musical/print/>

- Hemsey, V (1999) *La educación musical superior en Latinoamérica y Europa Latina durante el siglo XX Doce notas preliminares: revista de música y arte*, (3), 59-73
- Holguin, P. (2017) La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista internacional de educación musical*, (5), 149-153
- HOOD, M (1960) *The challenge of "Bi-Musicality"* En *Ethnomusicology* 4, (2) Traducción al castellano Milkes, C. (2016) Recuperado de <https://es.scribd.com/document/350067511/1-HOOD-Mantle-1960>
- Jorquera, M., (2006), *Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina*, Sevilla: Diada Editora
- Jorquera, M. (2010) Modelos didácticos en la Enseñanza Musical: El caso de la Escuela Española *Revista Musical Chilena* (214) 52-74
- Karam, T. (2005) Una introducción al Estudio del Discurso y al Análisis del Discurso *Global Media Journal* 2 (3) Recuperado de file:///run/user/1000/doc/cfe9a8ef/Una_introduccion_al_estudio_del_discurso.pdf
- Lázaro, R. (2021) *Entrevistas estructuradas semiestructuradas y libres*. En Tejero, J (Ed) *Técnicas de Investigación Cualitativa en los ámbitos Sanitarios y Sociosanitarios*, (pp.65-84) Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha
- Leite, C. (2012) His masters voice: A voz do poder e o poder da voz. *Revista do Conservatorio da UFP*, (5), 65-97
- Lévinas, E. (1991) *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la Medusa.
- López, I, Shifres, F y Vargas, F (2005) I Jornadas de Educación Auditiva. Cátedra de Educación Auditiva - UNLP, La Plata, Recuperado de <https://www.aacademica.org/favio.shifres/142>
- Lopez, R. y Deslauriers, J. (2011) La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61) 1-19
- López, J.; Elizalde, M. y La Licata, A. (2012) *Tensiones conceptuales entre la ciencia cognitiva y el psicoanálisis. Categorías de análisis V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires
- Lavignac, A. (1950) *La educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana
- Lourau, R., (2001), *El análisis institucional*, Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Lourau, R. (1991) *Implicación y Sobreimplicación* Recuperado de https://nanopdf.com/download/implicacion-y-sobreimplicacion_pdf
- Mae, P. (2004), *Exploring the beliefs and attitudes of exemplary technology-using teachers*. Tesis doctoral no publicada, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Martinez, C. (2014) *Reflexiones en torno a la Investigación-Acción-Educativa*. *Revista de Investigación Educativa*, (18) 58-86
- Martinez, H. (2009). Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3),

1175-1216

- Martinez, C. (2015) *La implicación en el proceso investigativo En La implicación en el proceso investigativo* de Keijzer, B; Martínez, C; Peñaranda, F. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, (33) 1, 133-135
- Miguel, D y Fernandez, J (2010) Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES*. (33) 3-20
- Monetil, E (2014) *Los estilos de enseñanza de la cátedra universitaria* (2014). Bahía Blanca:Mimeo.
- Nagore, M (2004) *El análisis musical: entre el formalismo y la hermenéutica*. *Revista músicas del Sur*, 1 Recuperado de <http://www.eumus.edu.uy/revista/nro1/nagore.html>
- Nakasone, G. (2012) Enseñanza de la música. Creatividad y Metáforas. *Cuadernos de Investigación Educativa* 3 (18), 123-138
- Navarro, A. (2009) *La entrevista el antes el durante y el después*. En Meo, A. y Navarro, A. *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social* Buenos Aires: Oicom System. Recuperado de <http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/La-voz-de-los-otros.-Capu00EDtulo-5.pdf>
- Olivera, R (2014) *Sonidos y silencios. La música en la sociedad*. Montevideo: Tacuabé
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Ideas y Creencias*. En *Obras Completas*. (5) Madrid: Alianza
- Pajares, M. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (62), 307-322
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543062003307>
- Parker, I. (2011) Psicoanálisis lacaniano y terapia cognitivo conductual: vacíos. *Teoría y Crítica de la Psicología* (1), 83-94
- Peiteado, M. (1995) Los métodos activos en la pedagogía musical *Magister* (13), 205-216
- Pereira, M (2012) *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Tesis Doctorado en Educación. Campo Grande, Universidad Federal do Mato Grosso do Sul
- Pérez, S. (2018) *La concepción de la educación artística en el Uruguay Análisis de los Programas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (1949-1957-1979)* Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1041/Perez%2c%20S.%2cLa%20concepcion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Pècheux, M. (1978) *Hacia un análisis automático del discurso* Madrid: Gredos
- Pècheux, M. (1997) *A análise de discurso: Três épocas (1983)* En *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução a obra de Michel Pêcheux* Gadet y Hak org. Editorial da Unicamp
- Pècheux, M. (2014) *El discurso: ¿estructura o acontecimiento?* Décalogues Recuperado de http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/16?utm_source=scholar.oxy.edu%2Fdecalages%2Fvol1%2Fiss4%2F16&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

- Prudencio, C (2010) *Hay que caminar sonando* La Paz: Fundación Otro Arte Para el Diálogo y Desarrollo de las Artes Contemporáneas
- Read, H. (1982) *Educación por el arte* Madrid: Paidós
- Ribeiro, R (2018) *Percurso formativo e habitus conservatorial: reflexões a partir da experiência de um professor de música do ensino médio integrado* Anales del V Simposio, Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música
- Ribeiro, M. (2010) *Toque y Pase* Montevideo: Dinámica
- Rodrigo, M. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Ed) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (pp.85-117) Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sandoval, J. (2013) Una perspectiva Situada de la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. *Cinta de Moebio*, (46), 37-46 Recuperado de www.moebio.uchile.cl/46/sandoval/html
- Schafer, M. (1975) *El rinoceronte en el aula* Buenos Aires: Ricordi
- Serbia, J. (2007) Diseño, Muestreo y Análisis en la Investigación Cualitativa *Revista Hologramática*, 3 (7), 123-146
- Shehan, P (2013) Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista Internacional de Educación Musical*, (1), 5-20 Recuperado de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/29>
- Sisto, V. (2008) La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea *Psicoperspectivas*. 7 (3), 114-136
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 2 (3), 227-260. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Sosa, J. (1935) *Vida de un maestro* Buenos Aires: Losada Ediciones
- Sosa, J. (2014) *La expresión creadora del niño* Montevideo: UMTEC, UDELAR, ANEP
- Souza, J (2008) (org.) *Aprender Música No Cotidiano*. Porto Alegre: Editora Meridional
- Stake, R. (2007) *Investigación con estudio de casos* Madrid: Ediciones Marota
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* Barcelona: Paidós
- Tejera, A. (2018) *La planificación en el aula de Educación Musical. Modelos e implementación en la práctica docente de estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial*. Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/741/Tejera%20A.Laplanificacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Torcomian, C. y Sánchez, A. (2017). *Creencia sobre talento y aprendizaje en estudiantes de música*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Ulloa, F. (1969) *Psicología de las Instituciones. Una aproximación psicoanalítica* *Revista AAPA*, (26) 2-30
- Verd, J. y Lozares, C. (2016) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Síntesis
- Vesga, G y de Losada, M. (2018). Creencias epistemológicas de docentes de matemáticas en formación y en ejercicio sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 243-267
- Voloshinov, V. (2009) *El marxismo y filosofía del lenguaje* Buenos Aires: Godot
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

Pauta de entrevista a docentes de música de la Escuela N°265

Algunos datos iniciales: edad, año de ingreso a la escuela, asignatura que dictan, otros centros en los que trabaja como docente de música en estos momentos

Hablame de tu recorrido personal y profesional como musicx: ¿A través de qué mecanismos aprendiste música, incluyendo instituciones, clases particulares, procesos informales u otros? ¿Cuáles son los repertorios o conjuntos de músicas concretos que asociás a cada instancia de ese recorrido? ¿Te acordás a grandes rasgos de qué músicas escuchabas cuando estabas atravesando cada una de esas instancias? ¿Qué proyectos musicales has tenido o qué música tocás? ¿De qué modo tu recorrido formativo ha ido incidiendo en la música que tocás y tus proyectos musicales?

¿Cómo ha sido tu recorrido como docente?: ¿A través de qué mecanismos te formaste como docente de música incluyendo instituciones de formación docente, talleres, cursos cortos u otros? ¿A partir de qué año comenzaste a dar clases de música y en qué lugares lo has hecho? ¿De qué modo se ha conectado tu formación como musicx con este recorrido? ¿Pensando en la práctica de la docencia como un devenir formativo, qué aportes particulares reconocés en tu formación como docente que vienen de la misma?

Hablame sobre la enseñanza de la música desde tu perspectiva personal: ¿Qué jerarquizás como necesario en un proceso de formación en música? ¿Qué estrategias docentes te parecen más adecuadas para que se pueda llevar adelante? ¿Qué aspectos de la música te parece que deben ser enseñados en las escuelas de educación artística? ¿Los ves reflejados en tu recorrido formativo? ¿Me podés poner 3 ejemplos de piezas, canciones o músicas en general que enseñes en tu curso y con qué objetivos lo hacés? ¿Cuáles son las estrategias de evaluación que llevás adelante en tus cursos?

Hablame sobre la enseñanza de la música desde una perspectiva colectiva: ¿Te parece que existe una perspectiva común en lxs docentes de música: modos de entender la música, la enseñanza de la misma, aspectos comunes en la práctica, sentires colectivos, modos de afrontar lo laboral? ¿Se puede decir que existe una suerte de comunidad docente en el ámbito de la música? ¿En caso de que entiendas que exista, te sentís parte de ella? ¿Ves que se comparten, en términos generales, los aspectos que vos jerarquizás? ¿En caso de que no y desde tu punto de vista personal, qué elementos se jerarquizan mayoritariamente en la enseñanza de la música? ¿Qué sucede sobre esto en la escuela N|265 en particular?

¿Me podés contar un poco sobre el proceso de cambio curricular que originó las Escuelas de Educación Artística?: ¿Cuál es tu visión personal como docente de música? ¿Qué aspectos destacarías como positivos y cuáles como negativos? ¿Te parece que apuntó en la dirección de los elementos que mencionaste como necesarios en un proceso de enseñanza de la música? ¿En caso de que así no fuera, cómo debería ser para ti el cambio curricular? ¿Cómo fue y viene siendo la puesta en práctica del nuevo plan en relación a la enseñanza de la música? ¿Cuál ha sido, en términos generales, el papel de lxs docentes de música en el proceso? ¿De qué modo afectó los modos de enseñar en aquellxs docentes que estaban en las escuelas antes del cambio?

Contame tu impresión sobre la actual situación sanitaria y sus efectos en la enseñanza de la música: ¿Cómo afrontaste el trabajo desde la virtualidad y la presencialidad no plena? ¿Se puede comparar o entender, de algún modo, como un proceso de cambio curricular en función de los efectos que tiene en la práctica docente? ¿Qué elementos jerarquizaste para enseñar en este contexto? ¿Cuáles han sido tus estrategias didácticas y de evaluación? ¿Te parece que ha habido un sentir u obrar común en lxs docentes de música? ¿Me podés poner ejemplos concretos de estrategias docentes que se hayan realizado tuyas o de otras personas?

¿Me podés ayudar aportándome ideas sobre cómo continuar esta investigación y desarrollar este tema específico para que tenga un sentido para el colectivo docente?

Hoja de información para participantes en el proyecto:

Creencias y autopercepciones de docentes de música en relación a su tarea durante procesos de cambio curricular: El caso de la Escuela de Educación Artística N°265

El proyecto tiene como objetivos investigar las creencias y autopercepciones de los docentes de música de las Escuelas de Educación Artística de Montevideo y cómo inciden en los procesos de cambio curricular. Es decir, averiguar sobre cómo entienden los docentes de música de dichas escuelas a la música y su enseñanza, cuáles elementos consideran fundamentales en su tarea y cómo ven los recientes cambios de currícula. También se propone aportar, desde mecanismos de reflexión colectiva, a los procesos de transformación de la enseñanza de la música en dichas escuelas.

Para eso nos proponemos realizar encuentros de intercambio y reflexión colectiva en relación a la tarea docente en la enseñanza de la música. Estas instancias son espacios de intercambio de ideas, reflexiones y experiencias en torno a la enseñanza de la música en las Escuelas de Educación Artística en vínculo con su proceso de cambio curricular. Se proponen con una dinámica horizontal que, si bien tienen como disparador la intervención del investigador, están abiertas a la dinámica que se construya de manera colectiva con la comunidad docente. En algunas de estas instancias propondremos, si es que los participantes están de acuerdo dinámicas de práctica musical y reflexión a partir de ella.

También realizaremos entrevistas individuales. Las mismas se proponen abordar elementos específicos de cada docente: Antigüedad en la tarea, narración individual en relación a su formación y su trabajo, prioridades en la enseñanza de la música, intereses y concepciones en torno a la música, experiencia personal en el relación a la institución, etc. Realizaremos una única entrevista individual y su duración no excederá los 90 minutos como tiempo máximo.

Tanto los encuentros colectivos como las entrevistas individuales tendrán un registro sonoro si así lo autorizan la totalidad de sus participantes. Como segundo registro, el investigador tomará notas en papel.

El proyecto está enmarcado en lo que llamamos *investigación acción comunitaria*. Entendemos que el proceso de la investigación, en el periódico intercambio colectivo, abre la puerta a la transformación de puntos de vista, ideas, modos de hacer y de interactuar de sus participantes. Un colectivo docente que reflexiona sobre su tarea puede ejercer una transformación sobre sí mismo y su práctica. Por esta razón es que la idea de investigación acción comunitaria es la que define de mejor modo nuestra propuesta, ya que entendemos a los docentes de música de las mencionadas escuelas como una *comunidad de práctica*, ya que comparten una tarea común en un mismo marco institucional

Todo proceso de intercambio colectivo sobre una tarea común puede aparejar momentos de tensión en tanto pueden encontrarse visiones, puntos de vista o interpretaciones diferentes. Son riesgos reales la posibilidad de que emerjan conflictos o tensiones anteriores a los encuentros en función de diferencias a la hora de llevar adelante la tarea común. Podrían también surgir nuevas tensiones o momentos de malestar por intercambiar ideas o puntos de vista que hasta el momento no se habían puesto en común. Por tal razón, el interés del investigador será,

eventualmente, mediar toda vez se pueda suceder una situación de este tipo. El trabajo enfocado desde la óptica de la investigación acción comunitaria implica, necesariamente, priorizar el entramado humano y relacional que se produce en el ámbito dónde se desarrolla la tarea. Si bien es siempre posible que se produzcan encuentros de ideas opuestas actuaremos con atención a que las mismas no emerjan como un problema si no como un elemento sobre el que reflexionar y verse enriquecido. En ningún caso se avanzará con los encuentros o entrevistas si se entiende que algún participante está teniendo un malestar. Si eso llegara a suceder, además, se buscarán la vías para solucionar cualquier problema que pudiera haberse producido en este o en cualquier otro sentido.

Como contra partida, los beneficios del intercambio y la reflexión colectiva sobre una tarea común son enormes. La posibilidad de crecer y mejorar la tarea, lograr de mejor manera los objetivos gracias a la ayuda de los pares, la construcción de un clima de trabajo más ameno y cohesionado, la producción de conocimiento colectivo desde la práctica y la consecuente valorización de la tarea docente, son solo algunos de los posibles beneficios

El investigador se compromete a realizar encuentros posteriores con los docentes con el interés de compartir los avances de su tesis y realizar acuerdos en torno a ella. Por tal motivo, a los beneficios ya mencionados se suma la posibilidad de retroalimentar las reflexiones que se dieron en los encuentros con la mirada del investigador y poder incidir directamente en el resultado final

El anonimato de los participantes está, desde luego, completamente garantizado siendo que se evitarán nombres o referencias que pudieran identificar a los participantes en la redacción de la tesis. Todo aquello que emerja de los encuentros y las entrevistas, así como de cualquier otro momento del proceso de investigación, que pudiera referir a personas específicas o individualizadas tendrá carácter confidencial y no será usado con otro fin que no sea el presente proyecto.

Queda explícitamente manifiesto que la participación en las actividades del proyecto es voluntaria y los participantes pueden retirarse en el momento que lo decidan sin tener que dar cuenta de su decisión en ningún momento.

Datos de contacto: andresmoyano@rocketmail.com
096432971

Montevideo, fecha:

Consentimiento Informado

Quien suscribe la siguiente nota autoriza su participación en el proyecto de investigación ***Creencias y autopercepciones de docentes de música en relación a su tarea durante procesos de cambio curricular***, llevado adelante por el Prof. Andrés Moyano en el marco de su Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

He sido informado/a que dicho proyecto tiene por objetivo indagar en las creencias y autopercepciones de los docentes de música de las Escuelas de Educación Artística de Montevideo, sus modos de entender a la música y la enseñanza de la misma. También se me ha informado que dicho proyecto se enmarca en la llamada investigación Acción Comunitaria, por lo que se da prioridad al intercambio colectivo y a la construcción de conocimiento a partir del mismo. Entiendo que se realizarán encuentros de intercambio colectivo y entrevistas individuales, por lo que doy mi autorización para participar en la actividad que se señala al final de esta hoja.

Me han informado que participar de las actividades de este proyecto tiene como riesgo la posibilidad del surgimiento de tensiones a partir del choque de ideas o puntos de vista diferentes con mis compañeros de trabajo. También me han informado de los posibles beneficios que el intercambio con mis pares en el marco de este proyecto puede aparejar a mi tarea y al ánimo colectivo de los docentes de música, en función de acordar puntos de vista y potenciarnos mutuamente.

Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme de cualquier actividad sin dar ningún tipo de explicaciones. También me han informado que toda la información que se recabe en esta investigación es confidencial y que mi identidad será plenamente resguardada garantizando mi anonimato en la redacción de la tesis o en cualquier otra instancia que emerja del proyecto.

Firma del/la participante

Firma del responsable de proyecto

Aclaración

Aclaración

Actividad: **Entrevista individual**
 Encuentro de intercambio colectivo

Autorización del Consejo de Educación Inicial y Primaria para la realización de trabajo de campo con docentes de la Escuela N°265



Administración Nacional de Educación Pública

Consejo de Educación Inicial y Primaria

Acta Ext. N° 85

Res. N° 24

Carp. N°1252/19 leg 1

Gestión N°657738

Montevideo, 21 de agosto de 2019.

VISTO: estos antecedentes relacionados con la gestión presentada por el Profesor ANDRÉS MOYANO STAMILE, cursante de la Maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, quien solicita autorización para realizar entrevistas individuales y grupos de discusión con docentes de Música de las Escuelas de Educación Artística N°265 y N°310 como parte del trabajo de campo a realizar en el marco del proyecto de investigación "Creencias y autopercepciones de docentes de Música en relación a su tarea durante procesos de cambio curricular";

CONSIDERANDO: I) que de fs. 2 al 16 se adjunta proyecto de investigación;

II) que la Inspección Nacional de Educación Artística informa que se considera de interés la propuesta;

III) que la Inspección Técnica avala lo solicitado y tramita la gestión para ser considerada;

ATENTO: a lo expuesto precedentemente;

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA RESUELVE:

1°.- Autorizar al Profesor ANDRÉS MOYANO STAMILE, cursante de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a realizar entrevistas individuales y a grupos de discusión con docentes de Música de las Escuelas de Educación Artística N°265 y N°310 como parte del trabajo de campo a realizar en el marco del proyecto de investigación "Creencias y autopercepciones de docentes de Música en relación a su tarea durante procesos de cambio curricular" -



Administración Nacional de Educación Pública

Consejo de Educación Inicial y Primaria

2°.- Establecer que los resultados obtenidos deberán ser puestos en conocimiento de las jerarquías docentes del CEIP.-

3°.- Comunicar a la Inspección Nacional de Educación Artística. Cumplido, pase a la Inspección Técnica para su conocimiento y notificación del interesado.-

Maestra Alicia Milán
Pro-Secretaria

dg. 12/08/19

Mag. Irupé Buzzetti
Directora General

Mtro. HECTOR FLORIT
CONSEJERO
Consejo de Educación Inicial y Primaria

División Administración
Despacho y Comunicaciones
22 AGO. 2019
ENTRADA

DESPACHO Y COMUNICACIONES

MEMO/S N° 5469

OFICIO/S N° _____

CIRCULAR N° _____

Fecha: 24/8/19 Red: perla

MODELO DE REQUERIMIENTO PARA
29 AGO. 2019

ANEP
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA
29 AGO. 2019
RECIBIDO HOY

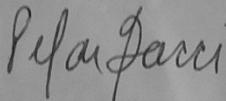
Aval del Comité de Ética de la Facultad de Psicología

Montevideo, 9 de octubre de 2019

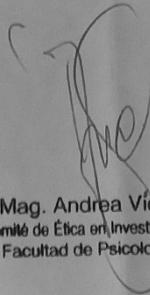
En el día de la fecha se reúne el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a los efectos de expedirse respecto al proyecto de investigación *Creencias y autopercepciones de docentes de música en relación a su tarea durante procesos de cambio curricular*, a cargo del Lic. Andrés Moyano.

Dicho proyecto CUMPLE CON LOS CRITERIOS ÉTICOS para la protección de los seres humanos que participan como sujetos en procesos de investigación, por lo que este Comité de Ética en Investigación OTORGA EL AVAL para su ejecución.

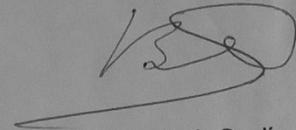
Pase a notificación del Lic. Andrés Moyano (responsable del proyecto).



Mag. María Pilar Bacci
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Psicología



Mag. Andrea Viera
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Psicología



Dra. Victoria Gradín
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Psicología