



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS

La praxis artística popular en la formación musical de maestros de primera infancia

Bruno Lasa Guadalupe
Marzo, 2026



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Comisión Sectorial
de Enseñanza
y Educación Permanente



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación



comisión sectorial
de enseñanza

La praxis artística popular en la formación musical de maestros de primera infancia

Bruno Lasa Guadalupe

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Tutor: Dr. Leonardo Croatto

Cotutora: Dra. Mercedes Collazo

Montevideo

2025

Universidad de la República

Área Social y Artística

Comisión Sectorial de Enseñanza



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Comisión Sectorial
de Enseñanza
y Educación Permanente



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

2

ANEP CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

Agradecimientos

Al Pueblo, por la praxis artística popular.

A mis padres, por la maravilla de la vida.

A mis compañeros docentes y estudiantes, por la oportunidad de aprender, de conocer y conocerme, de construirme trabajador cocreador del futuro.

A la Universidad de la República (UdelaR), por permitirme, a mí y a todos mis pares, estudiar gratuitamente una carrera de posgrado.

Al Pueblo, por su esfuerzo cotidiano gracias al cual la educación pública es posible.

Al Consejo de Formación en Educación (CFE) por autorizarme a realizar el trabajo de campo de esta investigación.

A los docentes que brindaron su tiempo para la realización de las entrevistas necesarias para este trabajo.

Al CFE y a la UdelaR, por permitirme destinar parte de mi tiempo de trabajo a concluir la redacción de esta tesis.

A mis compañeros de cohorte, y a los docentes de la maestría, por lo significativo de la experiencia.

A la secretaria de la gestión administrativa del programa de la maestría, por la sostenida atención y orientación en los vericuetos formales de este camino.

A mi tutor, por la confianza y la calidez en cada momento.

A mi cotutora, por la cultivada paciencia, y la persistente decisión, para que los pasos se den y, al final, se pueda llegar.

A los afectos que no están, porque estuvieron, y aún están. Entre ellos a mi tío Hugo.

A mi abuelo, porque buscando la comunión en la música la desparramó por calles y descendencia.

A mi abuela, por su poesía vital, que siempre brilla.

A los ojos que alguna vez me dieron la ternura necesaria para enfrentar los desafíos.

Lista de siglas

- ANEP: Administración Nacional de Educación Pública.
- APRENDER: Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas.
- ATD: Asambleas Técnico Docentes.
- ATPI: Asistente Técnico en Primera Infancia.
- AUDEPA: Asociación Uruguaya de Educación por el Arte.
- CCEPI: Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia.
- CENFORES: Centro de Formación y Estudios.
- CODICEN: Consejo Directivo Central.
- CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- CEP: Consejo de Educación Primaria.
- CFE: Consejo de Formación en Educación.
- DFPD: Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.
- DGEIP: Dirección General de Educación Inicial y Primaria.
- DGETP: Dirección General de Educación Técnico-Profesional.
- EDEA: Escuela de Educación Artística.
- FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- FLALU: Federación Latinoamericana de Ludocreatividad.
- FUM-TEP: Federación Uruguaya de Magisterio-Trabajadores de la Educación Pública.
- IDEJO: Instituto de los Jóvenes.
- IENBA: Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”.
- IFES: Instituto de Formación en Educación Social.
- INAU: Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.
- INEA: Inspección Nacional de Educación Artística.
- IINN: Institutos Normales.
- IPA: Instituto de Profesores Artigas.
- MEC: Ministerio de Educación y Cultura.
- MEP: Maestro de Educación Primaria.
- MPI: Maestro en Primera Infancia.
- MSP: Ministerio de Salud Pública.
- OPP: Oficina de Planeamiento y Presupuesto.

SUNFD: Sistema Único Nacional de Formación Docente.

UCC: Uruguay Crece Contigo.

UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay.



Resumen

Este trabajo se centra en el estudio de las concepciones sobre el lugar de la praxis artística popular que subyacen en el programa y las prácticas docentes en la asignatura de la formación de maestros que aborda el lenguaje musical: Lenguajes Expresivos III, en la carrera Maestro/a de Primera Infancia (MPI), en el Consejo de Formación en Educación (CFE).

Fue mediante el modo de generación conceptual que el autor de esta investigación se propuso conocer y comprender las concepciones de programas y prácticas sobre el lugar de la praxis artística popular en la formación musical de maestros. Se tomó al marco teórico como orientación para comenzar el trabajo de campo en el terreno. En la combinación espiralada de teoría y empiria se construyeron categorías y conceptos que dan cuenta de la aproximación al objeto de estudio.

En el programa de la asignatura Lenguajes Expresivos III no se incluye dentro de los contenidos de enseñanza ninguna praxis artística socialmente existente fuera del aula. Por lo tanto, tampoco se explicita la presencia de la praxis artística popular. Por su parte, los docentes entrevistados valoran la importancia de la música popular pero no le dan un estatus de contenido de enseñanza. En general, se le asigna el lugar de recurso. Las concepciones analizadas están atravesadas por la tensión entre algunos pares de opuestos: 1) la perspectiva basada en la autoexpresión y la perspectiva disciplinar de la educación artística; 2) el foco puesto en el qué enseñar y el foco en el cómo enseñar; 3) el repertorio como recurso y el repertorio como contenido; 4) el problema identitario cultural y la enseñanza de la didáctica.

Para conocer las concepciones sobre el lugar de la praxis artística popular en la formación musical de maestros de primera infancia fue necesario conceptualizar esas concepciones. El concepto de concepción que se generó a lo largo de esta investigación fue el de concepción como hegemonía con un núcleo central aglutinante que subordina a los demás componentes de la concepción. Entonces, se identificó el núcleo central aglutinante de cada concepción y cómo incorpora a la praxis artística popular como componente subordinado de la misma.

Palabras clave: praxis artística, música popular, maestro de primera infancia, concepciones.



Abstract¹

This work focuses on the study of the conceptions about the place of popular artistic praxis that underlie the program and teaching practices in the subject of teacher formation that addresses musical language: Expressive Languages III, in the Early Childhood Teacher (MPI) career, in the Council of Education Formation (CFE).

It was through a conceptual generation process that the author of this research set out to understand the conceptions of programs and practices concerning the place of popular artistic praxis in the musical formation of teachers. The theoretical framework served as a guide for initiating fieldwork. Through a spiraling combination of theory and empiria, categories and concepts were constructed that account for the approach to the object of study.

The syllabus for the Expressive Languages III course does not include any socially existing artistic praxis outside the classroom within its teaching content. Therefore, the presence of popular artistic praxis is not explicitly addressed either. For their part, the teachers interviewed value the importance of popular music but do not consider it a status teaching content. In general, it is assigned the place of a resource. The conceptions analyzed are marked by tension between several pairs of opposing viewpoints: 1) the perspective based on self-expression versus the disciplinary perspective of arts education; 2) the focus on what to teach versus the focus on how to teach; 3) repertoire as a resource versus repertoire as content; and 4) the issue of cultural identity versus the teaching of didactics.

To understand the conceptions of the place of popular artistic praxis in the musical formation of early childhood teachers, it was necessary to conceptualize these conceptions. The concept of conception that emerged throughout this research was that of conception as hegemony, with a central unifying core that subordinates the other components. Therefore, the central unifying core of each conception was identified, along with how it incorporates popular artistic praxis as a subordinate component.

Keywords: artistic praxis, popular music, early childhood teacher, conceptions.

¹ El resumen en inglés es un requisito establecido por la Maestría. No es una iniciativa del maestrando. Se aprovecha esta aclaración para explicitar la necesidad de problematizar el establecimiento de una lengua franca de la academia.

Tabla de contenido:

Lista de siglas – p. 4

Resumen – p. 6

1. Introducción – p. 11

1.1 Focalización del objeto de investigación – p. 14

1.1.1 Objeto de investigación – p. 14

1.1.2 Problema – p. 15

1.1.3 Objetivos – p. 15

1.2 Antecedentes – p. 16

2. Marco teórico conceptual – p. 19

2.1 Marco teórico conceptual de partida – p. 19

2.2 Presencia de la teoría precedente en la teoría emergente – p. 23

3. Metodología – p. 27

3.1 Dimensión de la estrategia general metodológica – p. 27

3.1.1 Estrategia general metodológica – p. 27

3.2 Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica – p. 29

3.2.1 Detalle de las técnicas de obtención y análisis de información empírica por objetivo específico – p. 30

4. Descripción y análisis del programa – p. 36

4.1 Descripción del programa – p. 36

4.1.1 Introducción – p. 36

4.1.2. Maestro en Primera Infancia – p. 38

4.1.3. Plan 2017 – p. 42

4.1.4. Programa de Lenguajes Expresivos III – p. 44

4.2 Análisis del programa de Lenguajes Expresivos III – p. 48

4.2.1 El programa de Lenguajes Expresivos III y los documentos curriculares de Educación Inicial y Primera Infancia – p. 49

4.2.2 Sobre el lugar de la praxis artística (popular o no). Análisis de autores presentes en la bibliografía del programa (Elliot Eisner y Violeta Hemsy de Gainza) para una interpretación – p. 52

5. Descripción y análisis de docentes de LE III – p. 84

5.1 Descripción de los docentes de Lenguajes Expresivos III en los Institutos Normales del CFE durante 2023 – p. 84

5.1.1 Formación de los docentes de Lenguajes Expresivos III – p. 85

5.1.2 Trayectoria profesional de los entrevistados – p. 86

5.1.3 Acuerdos institucionales o de sala, respecto al currículo – p. 87

5.1.4 Conceptos de música popular y de música folclórica (o popular tradicional) utilizados por los docentes – p. 88

5.1.5 Opinión de los docentes sobre la importancia de la música popular (tradicional y no tradicional) en la formación de maestros – p. 90

5.1.6 Tipos de incorporación de la música popular (tradicional y no tradicional) que les proponen a los estudiantes para desarrollar en la institución educativa y el para qué de esa incorporación – p. 92

5.1.7 El lugar que le asignaron a la música popular (tradicional y no tradicional) en sus prácticas docentes durante 2023 en los IINN – p. 93

5.2 Análisis de docentes de LE III – p. 97

5.2.1 Repertorio (incluyendo la música popular) como recurso y no como contenido – p. 98

5.2.2 Tensiones – p. 103

6. Conclusiones – p. 142

6.1 Coherencia y consciencia de la concepción – p. 143

6.2 Tradiciones y documentos, como estabilizadores y unificadores de las concepciones – p. 144

6.3 Dinámica, dinamismo, cambio, transformación de la concepción – p. 146

6.4 Sobrevivencias de concepciones/tradiciones anteriores en una nueva concepción (en una nueva hegemonía) – p. 148

6.5 Contribución consciente o inconsciente a la construcción de hegemonía – p. 150

6.6 El lugar de la praxis artística popular en cada uno de los casos (en cada una de las concepciones) – p. 153

6.6.1 Núcleo central aglutinante dentro de la concepción del programa de Lenguajes Expresivos III – p. 153

6.6.2 Relación de la praxis artística popular, como componente de una concepción, con el núcleo central aglutinante – p. 156

6.6.3 Docentes entrevistados – p. 157

6.7 Especificaciones sobre praxis artística popular como proceso que incluye la producción, el producto y la recepción – p. 159

Referencias bibliográficas – p. 162

Apéndices – p. 172

1. Introducción

Este es el resultado de un trabajo que tuvo como objeto las concepciones, sobre la incorporación de la praxis artística popular a la formación musical de maestros, presentes en el programa de Lenguajes Expresivos III (del Plan 2017 de la carrera Maestro/a de Primera Infancia en Uruguay), y en las prácticas docentes de esa asignatura.

El proceso por el cual, a partir de un objeto de la realidad, se construyó un objeto científico, incluyó un análisis del contexto, una problematización de dicho contexto para identificar la situación problemática que preocupa, la focalización de esa situación para construir el objeto de estudio, la elaboración de la tríada entre el objeto, el problema y los objetivos, cuidando la necesaria coherencia epistemológica entre ellos, la búsqueda de antecedentes, la selección del marco teórico inicial y la imprescindible salida a terreno (Rigal y Sirvent, 2023, pp. 199-227).

La metodología desarrollada en esta investigación para poder cumplir con los objetivos propuestos es explicitada en el apartado Metodología y podrá ser identificada en la lectura de la presente tesis.

En ella, después de la Metodología, el lector encontrará una detallada descripción del proceso de gestación de los documentos curriculares que atienden a la primera infancia y a la formación de docentes para la primera infancia. Luego, se puso el foco en el programa de la asignatura que es parte del objeto de esta investigación:

Lenguajes Expresivos III, dentro del Plan 2017 de la carrera de Maestro/a de Primera Infancia (MPI), en el marco del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El análisis del lugar de la praxis artística popular en dicho programa se apoya en la interpretación de los autores de referencia en el campo de la educación musical y en el área profesional específica (primera infancia y educación inicial), que, también, están incluidos en su bibliografía. Se recurrió a ellos como forma de comprender la ausencia de dicha praxis en los contenidos explícitamente mencionados en ese programa.

Más adelante se presenta una descripción de los docentes entrevistados² que durante el 2023 dictaron la asignatura Lenguajes Expresivos III, en los Institutos Normales (IINN) de Montevideo, y su perspectiva sobre aspectos relacionados al tema del presente trabajo. Posteriormente, se realiza un análisis, sobre el lugar asignado por

² Los entrevistados se presentan en masculino genérico para garantizar el anonimato de los mismos.

ellos a la praxis artística popular, organizado a partir de tensiones encontradas en sus concepciones.

Como conclusión (de este trabajo, no del problema ni de su abordaje) se presenta la generación del concepto de concepciones construido a partir de lo observado y analizado a lo largo de esta investigación. Ese proceso estuvo enriquecido por las lecturas bibliográficas previas realizadas por este investigador, aunque no formaron parte del marco teórico conceptual de partida. Posteriormente, se aplica ese concepto al objeto específico de esta investigación: la concepción sobre el lugar de la praxis artística popular en la formación musical de maestros de primera infancia.

Ahora, se adelanta una breve descripción del contexto del problema de esta investigación (que es desarrollada más adelante en el apartado correspondiente) y se presenta la situación problemática que la motivó. Se aclara que en ese contexto se inscribe este investigador al ser docente del área artística de la formación de maestros, dependiente del CFE de la ANEP, al momento de realizarla.

Aquí se llama Magisterio a los institutos para la formación de maestros dependientes del CFE de la ANEP. Los estudiantes de Magisterio son bachilleres que estudian para ejercer de maestros. Esto solo es posible una vez obtenido el título. En el marco del CFE existen dos carreras que forman maestros: Maestro de Educación Primaria (MEP) y Maestro/a de Primera Infancia (MPI). Son carreras de nivel superior no universitarias. En 2023, a nivel nacional, los estudiantes matriculados en la carrera de MPI fueron 3446 (MEC, 2024).

El Plan de estudio de la carrera de MPI fue creado en el año 2017 y comenzó a dictarse en el 2018. El título permite ejercer como maestro en la franja etaria de 0 a 6 años. Contó con un antecedente creado en 2013, también en el CFE (2013): la tecnicatura Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI). A partir de 2018 esa tecnicatura se obtenía, como título intermedio, al cursar los dos primeros años de la carrera de MPI. En 2023 se puso en funcionamiento un nuevo Plan de estudio de la carrera de MPI. Con ese nuevo Plan deja de existir la tecnicatura ATPI.

Esta investigación se desarrolló en los Institutos Normales, institución encargada de la formación de maestros en la ciudad de Montevideo, de la cual es egresado el autor de este trabajo. La misma se llevó a cabo en el año 2023. La asignatura Lenguajes Expresivos III es la que formó parte del objeto de esta investigación por ser la que abordaba contenidos musicales. Perteneció al Plan 2017 de MPI y se cursaba en el 2º año del mismo. Todavía estaba en vigencia al momento de la investigación debido a que el nuevo Plan sólo se aplicó en 1º año durante el 2023.

Podían dictar esa asignatura quienes estaban habilitados por las listas de docentes efectivos, de llamados a aspiraciones, o de llamados abreviados, de la subsección Lenguajes Artísticos, de la sección Educación Artística para Magisterio, perteneciente al Departamento Académico de Educación Artística del CFE.

Respecto a la inclusión de la praxis artística popular en los programas de estudio se observó que el programa de Educación Musical de la carrera de MEP destina un módulo a la música popular uruguaya y recomienda su abordaje transversal junto a los demás módulos. Sin embargo, el programa de Lenguajes Expresivos III de la carrera de MPI no establece un lugar para la música popular. Esto significa un desplazamiento en relación a la tradición del área. Que no se especifique el abordaje de la música popular no impide que sea tomado por el docente para el trabajo de los contenidos que se establecen en forma explícita. Sí corresponde señalar que la transmisión del saber musical de la propia comunidad nacional no ha sido indicada como un contenido a abordar desde la formación de maestros para la primera infancia.

A partir de la problematización de ese contexto se pudo identificar la situación problemática de partida para la realización de esta investigación. El eje de esa situación problemática fue la posible distancia existente entre los contenidos de enseñanza trabajados en la educación musical de Magisterio y el saber musical popular del medio del que provienen los niños con quienes trabajarán los futuros maestros.

Los institutos de formación de maestros tienen el objetivo principal de brindar los profesionales necesarios para otra etapa de la educación uruguaya: la educación en primera infancia, y la educación inicial y primaria. Debido a esto es imprescindible un diálogo entre los fines de ambos niveles educativos.

La música ocupa un lugar destacado en la identidad que una comunidad construye, y se jerarquiza aún más su papel ante las necesidades expresivas y comunicativas de la misma. Ante esto, se vio aquí como un fuerte problema la falta de diálogo entre la selección de bienes culturales que la institución realiza y la actividad creativa popular. Por lo dicho, se considera que la enseñanza de la música para la escuela debe dar cuenta de las formas específicas que va adoptando la música de cada área cultural. La comunidad de esa área cultural es portadora de un saber que no debe ser negado por la escuela si ésta pretende tener una intervención que no anule ese proceso de creación.

El programa de educación inicial y primaria, vigente al momento de elaborar el Plan 2017 de MPI, es explícito en reconocer la música popular como contenido específico de música, y como recurso para el abordaje de los demás contenidos escolares.

Ante esto, puede haber una contradicción entre los criterios de la formación musical magisterial, y los fines y objetivos de la escuela.

A su vez, la histórica distancia entre la academia y el resto de la población, debería superarse en el caso de la formación de maestros si se pretende que esos maestros intervengan en el medio incorporando al proceso de enseñanza el saber comunitario. Para que esto sea posible los maestros deben tener una formación de base para valorar ese saber.

Entonces, esto se convirtió en preocupación por diversos motivos que se consideraron medulares:

- 1) Es imprescindible un diálogo entre los fines y contenidos de la escuela, con los fines y contenidos de la formación de maestros que trabajarán en la escuela.
- 2) La comunidad de cada área cultural es portadora de un saber que no debe ser negado por la escuela, si esta no quiere inhibir el proceso de creación popular.
- 3) La negación de la praxis artística popular reduce la posibilidad de los sectores populares para ser incluidos en la legitimación identitaria que se hace desde la escuela.
- 4) Si se pretende que los maestros intervengan sin anular el saber comunitario, es imprescindible que tengan una formación que les permita valorar ese saber.
- 5) En la praxis artística popular pueden existir potencialidades para el cumplimiento de los fines que las instituciones educativas se plantean.
- 6) La posición epigonal con respecto a las perspectivas artísticas y pedagógicas eurocéntricas puede estar inhibiendo la búsqueda de caminos que canalicen todo el potencial del propio medio.

A modo de síntesis, la preocupación ante esta situación problemática fue la posible distancia entre las perspectivas institucionales, presentes en programas y prácticas de enseñanza, y la praxis artística popular musical, y las consecuencias que esto puede acarrear, tanto para la escuela y el docente, en el cumplimiento de sus funciones, como para el niño y su comunidad.

Ante esto, quien suscribe se hizo las siguientes preguntas: ¿cuáles son las concepciones que subyacen en los programas y en los docentes a este respecto?, ¿cuál es el lugar que le asignan a la praxis artística popular?, ¿le asignan un lugar a la integralidad de la praxis o sólo al producto?

1.1 Focalización del objeto de investigación

1.1.1 Objeto de investigación



Las concepciones, sobre la incorporación de la praxis artística popular a la formación musical de maestros, presentes en el programa de Lenguajes Expresivos III (Plan 2017 de MPI), y en las prácticas docentes de esa asignatura.

1.1.2 Problema

Este trabajo se centra en el estudio de las concepciones sobre la incorporación de la praxis artística popular a la formación musical de maestros que subyacen en el programa, y en las prácticas docentes, de la asignatura Lenguajes Expresivos III, que aborda lo musical en la carrera Maestro/a de Primera Infancia (MPI), en el Consejo de Formación en Educación (CFE).

Partiendo de la preocupación sobre las consecuencias para la escuela, y la comunidad en la que se encuentra, de la posible distancia entre las perspectivas institucionales y la praxis artística popular musical, con esta investigación se pretendió aportar un insumo al estudio del abordaje de la praxis artística popular en instituciones de educación general, identificar algunas de las potencialidades de dicha praxis, estimular la reflexión de los docentes sobre los supuestos presentes en sus prácticas y el desarrollo de caminos pedagógicos que canalicen todo el potencial de nuestro medio. Es por esto que con la investigación que aquí se presenta el autor se propuso responder a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las concepciones, sobre la incorporación de la praxis artística popular a la formación musical de maestros, presentes en el programa de Lenguajes Expresivos III (Plan 2017 de MPI), y en las prácticas docentes de esa asignatura?

1.1.3 Objetivos

- General:
Conocer las concepciones sobre la incorporación de la praxis artística popular en el programa de la formación musical de maestros de primera infancia del Uruguay, del plan 2017, y en las prácticas docentes durante el año 2023.
- Específicos:
 - a) Describir el lugar de la praxis artística popular en la selección de contenidos en el programa, y en las prácticas docentes, de la asignatura que aborda la formación musical de maestros de primera infancia.

- b) Analizar la incorporación de la praxis artística popular en el programa, y en las prácticas docentes, de la formación musical de maestros de primera infancia.
- c) Sistematizar las concepciones, en relación a la incorporación de la praxis artística popular, que están presentes en el programa, y en las prácticas docentes, de la formación musical de maestros de primera infancia.

1.2 Antecedentes

Aharonián, C. (2013). *Educación, arte, música*. Montevideo: Tacuabé.

Aspectos sustantivos: En este libro se incluye un capítulo titulado: “Música popular y educación musical”. Recoge, con algunas modificaciones, el contenido de una conferencia brindada por el autor en 1967. En ese temprano trabajo, Aharonián aborda la relación explicitada en el título. Destaca la importancia psicológica, sociológica, económica y política de la música popular. A su vez, hace hincapié en el carácter social de los individuos que integran una sociedad y en la relación estrecha del individuo y su medio y entre el arte (incluyendo la música) y la cultura. A partir de esto es que sostiene su cuestionamiento al desconocimiento, por parte del educador musical, del medio en el que interviene.

Describe la formación predominante, centrada en la música europea de los siglos XVII a XIX. Fundamenta la importancia de que el educador tenga un dominio siempre renovado de la música popular de su medio y de incluirla en el proceso de enseñanza. Esto, sin dejar de mencionar las dificultades que presenta el pretender enseñar lo que el estudiante ya aprendió en su medio. A su vez, concluye el trabajo recomendando que los colegas de las demás disciplinas artísticas hagan el mismo ejercicio.

Gainza, Violeta Hemsy de (2010). “Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad”, en *Aula*, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 33-48.

Aspectos sustantivos: En este trabajo la pedagoga musical argentina realiza una reflexión sobre los modelos pedagógicos predominantes en la educación musical en el mundo “latino”, y en algún ejemplo más.

La primera parte la dedica a la pedagogía musical actual y dentro de ella hace énfasis en las experiencias de las escuelas de música de carácter no formal y los modelos pedagógicos de la música popular. En este último caso, particularmente, desarrolla las formas pedagógicas específicas de la música popular y menciona algunas experiencias institucionales en las que considera que se utilizan esas formas

pedagógicas.

Valle, M. (2014): *La investigación de las artes populares para la educación artística en El Salvador: perfil pedagógico de una guía didáctica para la niñez sobre arte popular salvadoreño (pp. 11-26). Pensamiento Actual. Volumen 13 - No. 21, 2013.* San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Aspectos sustantivos: En este trabajo la autora enumera las causas que afectan negativamente a la educación artística en el nivel básico de El Salvador: a) no es priorizada, por parte de los docentes, la educación artística, en general, y el arte popular, en particular; b) falta de formación específica; c) carencia de recursos; y d) los paradigmas subyacentes a los enfoques con los que se trabaja, entre los que la mirada tradicional de las Bellas Artes no valora el lugar del arte popular.

Valle investiga el arte popular salvadoreño y elabora una guía didáctica a partir de una de sus prácticas: el papel picado, con énfasis en la obra de Manuel Pasasin. La autora entiende que, entre otras cosas, esta guía didáctica viene a reparar las causas antes mencionadas que llevan a una deficiente educación artística.

Aspectos metodológicos: Valle desarrolló una investigación cualitativa. Utilizó “datos cualitativos, como las palabras, textos, gráficos, dibujos e imágenes” (Valle, 2014, p. 17), a través de la observación, la realización de entrevistas y la investigación documental. Para la interpretación de la información utilizó el enfoque fenomenológico.

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).* [tesis de maestría, FLACSO Uruguay]

Aspectos sustantivos: En esta tesis de maestría se analiza la concepción de educación artística presente en los programas de educación primaria uruguayos de los años 1949, 1957 y 1979. Dentro del análisis destaca si se la considera como una forma de conocimiento y cuál es el modelo didáctico que subyace en cada uno. La autora ubica a los programas en su contexto histórico en Uruguay como en relación a las tradiciones de educación artística que influyen la elaboración de los mencionados documentos curriculares.

Considera la denominación y los fines dados a la educación artística en dichos programas, cómo se presentan las disciplinas artísticas, cuáles son sus contenidos y actividades. Además, indaga las estrategias explicitadas, los recursos y la bibliografía. A su vez, estudia la relación de la educación artística con otras áreas de conocimiento y las posibilidades para ser considerada con valor en sí misma, y la vinculación de estos programas con la formación magisterial.

Aspectos metodológicos: Esta investigación fue realizada con un enfoque cualitativo que se adapta a la naturaleza del objeto de estudio con la intención de captar los significados de los documentos curriculares analizados. Estuvo permeada por la teoría hermenéutica con la intención de comprender el objeto en su contexto, con una mirada holística.

“La herramienta metodológica central fue el análisis documental que permitió adentrarse en la comprensión del discurso” (Pérez, 2018, p. 24). A su vez, a lo largo de la investigación se construyeron categorías de análisis. Por su parte, se focalizó en el modelo didáctico de cada concepción. Además, se realizó una entrevista a un informante calificado.

Los estudios sobre educación musical identificados no se han centrado en comprender los aportes surgidos de las formas populares de transmisión. Se encontraron más aportes en lo que respecta a la importancia de incluir a la música popular dentro de los contenidos a abordar y/o de los recursos a utilizar. Tanto de la música popular tradicional, como de la contemporánea. Tampoco abundan los estudios sobre las concepciones sobre arte, y su relación con la cultura, implícitas en las opciones pedagógicas utilizadas. Sin embargo, se han encontrado algunos trabajos relacionados con el objeto de esta investigación.

Los pocos ejemplos encontrados permitirían hablar de la relevancia de esta investigación, entre otros motivos, por la escasez de antecedentes. Los dos primeros trabajos son ensayos que no especifican un trabajo de investigación científico previo y, por ende, la opción metodológica seguida en él.

El tercero y el cuarto sí describen los aspectos metodológicos que los sustentan. En el tercer trabajo presentado aquí, la autora lo encuadra dentro del llamado enfoque cualitativo (próximo a lo que en esta investigación se denomina modo de generación conceptual). El cuarto es una tesis de maestría. También se la abordó con un enfoque cualitativo, dentro del cual se utilizó el análisis documental como herramienta metodológica central.

2. Marco teórico conceptual

2.1 Marco teórico conceptual de partida

A continuación, se presenta el enmarcamiento con el cual se comenzó la indagación del objeto de esta tesis: “Las concepciones, sobre la incorporación de la praxis artística popular a la formación musical de maestros, presentes en el programa de Lenguajes Expresivos III (Plan 2017 de MPI), y en las prácticas docentes de esa asignatura”. Por ende, se trabajó con la asignatura que aborda lo musical.

Se utilizó el concepto praxis en términos de Adolfo Sánchez Vázquez (2004). El autor lo entiende como la actividad

orientada a la transformación de un objeto (naturaleza y sociedad), como fin, trazado por la subjetividad consciente y actuante de los hombres y, por consiguiente, actividad -en unidad indisoluble- objetiva y subjetiva a la vez. Lo determinante en este proceso práctico no es la transformación objetiva (separada de la subjetividad) ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad) sino la unidad de ambos momentos (Sánchez Vázquez, p. 321).

Según este autor, la forma ejemplar de la praxis es el trabajo humano.

El pedagogo brasileño Paulo Freire asume una perspectiva similar y explicita las implicancias de este concepto en el conocimiento y la creación:

Praxis que, siendo reflexión y acción verdaderamente transformadores de la realidad, es fuente de conocimiento y creación. En efecto, en cuanto la actividad animal, realizada sin praxis, no implica una creación, la transformación ejercida por los hombres sí la implica. Y es como seres transformadores y creadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones (Freire, 1984, pp. 122-123).

Esta concepción, que orienta su propuesta conocida como pedagogía del oprimido, se apoya (por lo menos en parte) en los aportes del filósofo checoslovaco Karel Kosik, quien, además, entiende que “La realidad social *no* es conocida como totalidad concreta si el hombre en el ámbito de la totalidad es considerado apenas y sobretodo como *objeto* y en la *praxis* histórico-objetiva de la humanidad no se reconoce la

importancia primordial del hombre como *sujeto*" (Kosik, 1986, p. 44)³. Esta idea es coherente con el protagonismo que Freire asigna a los sujetos en el mismo proceso transformador mediante el cual aprehenden críticamente el mundo. Sujetos que no conocen ni se liberan solos, sino que lo hacen en "comunidad" (Freire, 1984), como sujetos colectivos, sociales.

Como ya se anticipó en la introducción, el eje de la situación problemática que motivó esta investigación fue la posible distancia entre los contenidos de enseñanza trabajados en la educación musical de Magisterio y el saber musical popular del medio del que provienen los niños con quienes trabajarán los futuros maestros. La perspectiva de Freire aquí mencionada apuesta a dar una solución a problemas análogos (aunque en su caso directamente vinculados con la transformación profunda de la sociedad), en particular mediante la "teoría de la acción dialógica" (1984, pp. 219-243), en la cual "los sujetos se encuentran para la transformación del mundo, en co-laboración" (Freire, 1984, p. 219). Es una referencia de singular importancia para el pensamiento pedagógico latinoamericano en la búsqueda de dar solución a esta problemática. Esa búsqueda dialoga con el enmarcamiento teórico, y con la estrategia general metodológica, de este trabajo. Con ello se transformó, asimismo, en parte de este enmarcamiento para jalonar ese proceso. En particular, en la identificación de la conceptualización, o no, de la praxis en el ámbito educativo, y del diálogo, o no, entre la selección de contenidos institucional y el saber popular. Además, se tiene claro que las respuestas concretas a las problemáticas históricas requieren de la praxis de los sujetos involucrados en ellas.

Por su parte, y coherente con el concepto de praxis ya presentado, la praxis artística es un tipo específico de trabajo creador (Sánchez Vázquez, 2005, p. 13). Esa actividad desemboca en un producto: la obra de arte. Esta obra tiene como destino ser usada o consumida. Es así que Sánchez Vázquez (2005) identifica dos procesos: la producción o creación y el consumo o recepción. En el primero se encuentra al sujeto creador y en el segundo al sujeto receptor. Entonces, reconoce una tríada compuesta por el sujeto creador, la obra artística y el receptor (2005, p.13). El estudio de cada uno de los componentes de esta tríada fue de gran relevancia para este trabajo, tanto para identificar la selección de productos artísticos como para las propuestas educativas sugeridas y/o aplicadas.

El sujeto creador puede ser individual o colectivo, el sujeto receptor puede realizar la recepción en soledad o lo puede hacer colectivamente. Los sujetos creadores y

³ El fragmento citado de esta obra de Kosik fue traducido por el autor de esta investigación de la edición en portugués incluida en las referencias bibliográficas.

receptores pueden estar diferenciados o pueden estar constituidos por las mismas personas, como parte de las prácticas comunitarias. El goce estético puede estar exclusivamente en la contemplación del producto, o puede estar, también, en su proceso de creación. La praxis artística puede estar autonomizada del resto de la vida social, como predominó en Europa occidental a partir del siglo XVIII, o puede estar fuertemente integrada a ella, como sucede en variadas áreas culturales del planeta, incluyendo el continente americano.

Estas son coordenadas de gran importancia al momento de analizar las concepciones de educación artística, en general, y en relación a la praxis artística popular, en particular. No sólo es relevante la selección de productos artísticos, sino también las consideraciones sobre cada elemento de la triada y sobre la relación entre ellos, así como de su vinculación con los demás aspectos de la vida social.

De esta forma se incorpora la dimensión del código compartido por una determinada área cultural, y, con él, los significados que adquiere para la comunidad practicante de ese bien. Lo humano (incluyendo la praxis artística, claro está) forma parte de una totalidad social (Freire, 1984; Kosik, 1986). Por esto, para poder entender la actividad artística es necesario comprenderla como parte de esa totalidad, en un momento histórico determinado.

Para dar cuenta de esta complejidad de lo artístico este trabajo se basa en el concepto de música desarrollado por Aharonián (2012, pp. 5-6). En él, si bien se reconoce que el sonido es la materia prima de la música, se pone el énfasis en que es mucho más que eso. “Los sonidos y el ordenamiento al que éstos han sido sometidos constituyen un sistema de significados” (Aharonián, p. 5).

Debido a esto, establece que la música “es un lenguaje, su objetivo es la comunicación, y posee potencial expresivo. Es un hecho cultural; es decir que responde a un código compartido por la comunidad que lo produce y a la cual está dirigido” (Aharonián, p. 5).

Esta definición es coherente con la definición de praxis artística de Sánchez Vázquez y permitió continuar con las mismas coordenadas para abordar el objeto de estudio.

Entre ellas se destaca a la relación de los momentos de la producción y el consumo, así como la inserción de la praxis artística (en este caso la música) en el conjunto de la vida social de quienes la practican.

Asimismo, fueron de utilidad los conceptos de música popular (o mesomúsica) y de música popular tradicional (o folclórica). El musicólogo argentino Carlos Vega (1997) propuso el término mesomúsica para hablar del “conjunto de creaciones funcionalmente consagradas al esparcimiento (melodías con o sin texto), a la danza de salón, a los espectáculos, a las ceremonias, actos, clases, juegos, etcétera, adoptadas

o aceptadas por los oyentes de las naciones culturalmente modernas” (p. 78). El término alude a su lugar intermedio entre la música culta (o académica) y la folclórica. El autor deja fuera de su influjo a la música de aquellas comunidades que tienen escaso o nulo contacto con las “naciones culturalmente modernas”.

Por su parte, Josep Martí (1998) incorporó a su definición los “criterios contextuales de tipo sociocultural” (p. 11) de las llamadas músicas populares.

Todas estas músicas deben ser tomadas muy seriamente en cuenta tanto por parte de la pedagogía como de la investigación, pero para ello será necesario evitar las falsas vías de interpretación que nos ofrece una etiqueta acuñada desde arriba y partir más bien de los códigos y valores estéticos, las significaciones y funciones que configuran el microcosmos de cada una de estas diferentes expresiones musicales de nuestra sociedad (p. 13).

Aunque se entiende aquí que el espacio de las músicas populares no constituye un microcosmos, se ve, por otra parte, la fertilidad de pensar lo musical contemplando sus “códigos y valores estéticos, las significaciones y funciones”. Por lo que, a la hora de sistematizar las concepciones sobre la praxis artística popular, se contempló la consideración (o no) de estas dimensiones.

Por su parte, las músicas llamadas tradicionales (o folclóricas) cuentan entre sus características las de ser tradicionales, orales, funcionales, colectivas, anónimas, espontáneas, vulgares y supervivientes (Aharonián, 2012; Ayestarán, 1967, 1968; Cortazar, 1959).

Se contempló, en este caso, si el eventual abordaje de la música popular tradicional responde a la praxis artística popular vigente (en el presente o en el pasado), o si se refiere a la selección de tradiciones realizada institucionalmente, las que se frecuentan en el presente en espacios institucionalizados. O si incluye a las selecciones que realiza la industria cultural⁴ para incorporarlas en su repertorio a comercializar.

En definitiva, este enmarcamiento teórico fue una primera orientación para interpretar el lugar que ocupa la praxis artística popular en los programas y en las prácticas docentes. La tríada planteada por Sánchez Vázquez (2005), sirvió de referencia para observar si se contemplan los tres elementos (producción, producto y consumo) o sólo el producto. A su vez, si se consideran los distintos tipos de praxis a partir de las diferentes relaciones que se establecen entre los elementos de la tríada. Por ejemplo,

⁴ Entendida, según Adorno y Horkheimer, como “la producción industrial de los bienes culturales como movimiento global de producción de la cultura como mercancía” (Mattelart & Mattelart, 1997, p. 54).

teniendo en cuenta que un producto similar puede tener una praxis de creación y recepción socializada o puede ser un espectáculo en el que la mayoría de los partícipes se limita a la recepción o consumo. Luego de una primera clasificación lograda a partir de identificar si se considera o no la praxis artística popular, el concepto de praxis artística mencionado permitió clasificar qué elementos de la misma son considerados.

Como se indica más detalladamente en la Estrategia general metodológica, la teoría fue un punto de referencia a través del cual se explicitaron los supuestos desde los que se partió. Asimismo, en la tensión en el par deducción-inducción el autor de este trabajo se inclinó a la inducción para construir las categorías que dieran cuenta de las concepciones que hacen a su objeto. En ese espiral dialéctico, el trabajo de campo fue confirmando, o no, la fertilidad de las construcciones teóricas. Fue esa articulación dialéctica la que permitió la aproximación al conocimiento del objeto y dar respuesta al problema de investigación. Estas decisiones son coherentes con el modo de hacer ciencia de lo social elegido: el “modo de generación conceptual” (Sirvent y Rigal, 2023, pp. 111-117).

Esa apertura al objeto de estudio permitió construir un marco teórico emergente. Así se construyó el concepto de concepción utilizado. El mismo es desarrollado en las conclusiones ya que es parte de los resultados y las conclusiones de este trabajo.

2.2 Presencia de la teoría precedente en la teoría emergente

Las conclusiones de esta tesis fueron construidas a partir de lo observado y analizado a lo largo de esta investigación. Posteriormente a su redacción este investigador realizó el trabajo de identificar los puntos de encuentro con perspectivas teóricas a las que tuvo acceso previamente y que probablemente estuvieron influyendo en la posibilidad de darles ese significado a los datos recabados. No fue el marco teórico conceptual de inicio. Aquí se presentan las relaciones entre ese concepto y esos antecedentes teóricos con los que guarda algún tipo de proximidad.

En el análisis de los datos se construyó un concepto de concepción. Como parte de la teoría emergente se llega al concepto de concepción aquí utilizado. Ese concepto es parte de los resultados de este trabajo y parte de las conclusiones del mismo. El concepto de hegemonía que lo vertebra también es una construcción en diálogo con lo observado y analizado en esta investigación. Como parte de ese proceso se encontraron puntos de contacto con uno de los sentidos de hegemonía dados por Gramsci. A partir de allí se desarrollaron otras dimensiones, que mantuvieron el

diálogo con los datos obtenidos, para construir el concepto de concepción como hegemonía. Esto permitió comprender las concepciones sobre el lugar de la praxis artística popular en la formación musical de maestros de primera infancia.

El concepto de hegemonía en este trabajo, que se ha ido forjando a la luz de lo observado y analizado en esta investigación, se aproxima y está influido por el concepto de Gramsci (1958, 1980) y de algunos de sus intérpretes (Williams, 2009; etc.). Ese concepto no ha tenido un solo sentido en el propio Gramsci a lo largo de su obra (Waiman, 2022). A su vez, han sido muchas y muy variadas las interpretaciones posteriores por parte de diferentes autores (Waiman, 2022). Entre estas últimas se encuentra la de Williams (2009) de la que se sirve Apple (2008) para su teoría sobre currículo.

El concepto de hegemonía utilizado aquí se aproxima, en parte, al siguiente sentido dado por Gramsci (1980)⁵ al describir el tercer momento de la “conciencia política colectiva” (p. 49):

- La conciencia de que los intereses (corporativos) propios “deben tornarse los intereses de otros grupos subordinados” (p. 50).
- Las ideologías “entran en choque y luchan hasta que una de ellas, o por lo menos una combinación de ellas, tiende a prevalecer, a imponerse, a irradiarse en toda el área social, determinando, además de la unicidad de los fines económicos y políticos, también la unidad intelectual y moral” (p. 50).
- “Coloca todas las cuestiones en torno de las cuales se enciende la lucha no en un plano corporativo, sino en un plano ‘universal’, creando, así, la hegemonía de un grupo social fundamental sobre una serie de grupos subordinados” (p. 50).
- “El grupo dominante se coordina concretamente con los intereses generales de los grupos subordinados” (p. 50).
- Existe una “continua formación y superación de equilibrios inestables (...) entre los intereses del grupo fundamental y los intereses de los grupos subordinados” (p. 50).

⁵ Los fragmentos citados de esta obra de Gramsci fueron traducidos por el autor de esta investigación de la edición en portugués incluida en las referencias bibliográficas.

- En esos equilibrios “los intereses del grupo dominante prevalecen hasta un determinado punto, excluyendo el interés económico-corporativo estrecho” (p. 50).

Lo mismo ocurre con la proximidad a la idea de “incorporación” que forma parte de la interpretación de Williams (2009, pp. 149-152) del concepto gramsciano de hegemonía. Esta incorporación ya se sugiere en el fragmento de Gramsci (1980) antes citado. La importancia de la incorporación de lo subordinado como parte de lo hegemónico es recuperado de Williams por parte de Apple (2008, pp. 13-19) para desarrollar su análisis curricular. Se encontró en el análisis de los datos, dentro del desarrollo de las concepciones, un proceso de incorporación cercano al propuesto por los autores precedentes.

Asimismo, la consideración de la relación jerarquizada entre los componentes de una concepción y su articulación en torno a un núcleo aglutinante tiene puntos de encuentro con el concepto de “mestizaje” planteado por García Linera (2020, p. 71), quien lo entiende como “una heterogeneidad jerarquizada, articulada en torno a un núcleo dominante” (p. 71). Este concepto puede ser encuadrado dentro del sentido gramsciano de hegemonía antes descrito. Se afirma esto porque a continuación aclara que los mestizajes realmente existentes son “un tipo particular de mestizaje impulsado por un tipo específico de grupo social que universaliza sus prácticas culturales a otros grupos o naciones, recogiendo, de manera subordinada, parte de las prácticas culturales y organizativas de estos otros sectores y naciones subordinadas” (p. 71).

Por su parte, la identificación del carácter dinámico de las concepciones pautado por múltiples contradicciones (agrupadas aquí en contradicciones internas y externas) guarda relación con el concepto de dialéctica desarrollado por Hegel, por Marx y por sus continuadores. Asimismo, la diferencia entre contradicciones antagónicas y no antagónicas, y la influencia de una y otra en el carácter de los cambios.

En el siguiente pasaje se ve una aplicación del concepto hegemonía a un objeto próximo a un aspecto abordado en las conclusiones de este trabajo: la conciencia de la propia concepción.

La comprensión crítica de sí mismo se logra a través de una lucha de “hegemonías” políticas, de direcciones contrastantes, primero en el campo de la ética, luego en el de la política, para arribar finalmente a una elaboración superior de la propia concepción de la realidad. La conciencia de formar parte de una determinada fuerza hegemónica (esto es, la conciencia política) es la

primera fase para una ulterior y progresiva autoconciencia, en la cual teoría y práctica se unen finalmente. Pero la unidad de la teoría y de la práctica no es, de ninguna manera, algo mecánicamente dado, sino un devenir histórico, que tiene su fase elemental y primitiva en el sentido de “distinción”, de “separación”, de independencia instintiva, y que progresa hasta la posesión real y completa de una concepción del mundo coherente y unitaria. He aquí por qué es necesario poner de relieve que el desarrollo político del concepto de hegemonía representa un gran progreso filosófico, además de un progreso político práctico; porque necesariamente implica y supone una unidad intelectual y una ética conforme a una concepción de la realidad que ha superado el sentido común y se ha tornado crítica, aunque sólo sea dentro de límites estrechos (Gramsci, 1958, p. 20).



3. Metodología

3.1 Dimensión de la estrategia general metodológica

Esta dimensión es la primera referida directamente a la entrada en el campo. De todas maneras, guarda una relación directa con las primeras decisiones en el diseño de investigación vinculadas a la construcción del objeto. El cómo se investiga no puede estar desligado del qué y del para qué se investiga. Aquí se establecen las decisiones estratégicas que hacen a lo metodológico. En ellas se explicita la relación entre la construcción del objeto y las opciones metodológicas elegidas. Esto incluye, claro está, el modo de hacer ciencia de lo social que se entiende más pertinente al considerar el objeto, la concepción del mundo del investigador y el marco institucional en el que se desarrolló la investigación (Sirvent y Rigal, 2023, pp. 241-243).

3.1.1 - Estrategia general metodológica

La presente investigación se basa en el modo de generación conceptual (Sirvent y Rigal, 2023). Esta elección se adecua a las particularidades de esta investigación y a las posibilidades propias de una tesis de maestría.

Sin embargo, la aplicación de tal modo de hacer ciencia de lo social no desestimó los aportes de la epistemología crítica. De esta manera, si bien no se puso en acción un “modo de praxis participativa” (pp. 154-165) por las limitaciones antes señaladas, por la perspectiva epistemológica del autor de este trabajo se consideró la presente investigación como parte de la praxis integral de este docente investigador y de los demás actores involucrados en la misma.

Aquí se considera a la realidad como una totalidad social que puede ser conocida por la humanidad en sucesivas aproximaciones, identificando los elementos contradictorios de ella como punto de partida para el conocimiento. Como ya se describió en la definición de praxis realizada por Freire (1984, pp. 122-123), es en la acción creadora para transformar el medio que lo rodea cuando el ser humano construye el conocimiento. A su vez, se considera que el conocimiento es un trabajo colectivo en el que intervienen todos los seres humanos en su labor cotidiana. Además, la intención es contribuir a mejorar la realidad no sólo a describirla. Por supuesto que no es posible pedírselo a esta investigación, pero sí se puede aspirar a que sea un insumo que aporte a ello.

No se contó con el tiempo para generar instancias participativas que permitan hablar de un proceso colectivo de investigación, pero sí fue una orientación que aproximó al investigador a los sujetos de la educación que se transformaron en objetos de esta investigación.

De todas maneras, la creación colectiva de conocimiento requiere una problematización, difícil de resolver (no necesariamente imposible), sobre la relación entre las formas de construir conocimiento y comunicarlo de la academia, y las formas utilizadas por las comunidades que no se han formado en su discurso ni tienen interés en poner en circulación su voz por esos canales. Obviamente, esto escapa a esta investigación. No obstante, parece relevante aclarar la perspectiva sobre la traducción de la epistemología crítica en una metodología de investigación.

En esta investigación específica el autor se propuso conocer y comprender las concepciones presentes en la formación musical de maestros. Por este motivo, se consideró más pertinente la elección por el modo de generación conceptual que por el “modo verificativo” (Sirvent y Rigal, 2023, p. 84). Se realizó una inmersión para identificar los significados de las decisiones tomadas en la elaboración del programa, en las prácticas de los docentes, y el lugar que ocupa la praxis artística popular en ellas.

Tomando al marco teórico como orientación se comenzó el trabajo de campo en el terreno para construir categorías y conceptos que permitiesen dar cuenta de la aproximación al objeto de estudio. En ese proceso espiralado en el que se combinan teoría y empiria se pretendió construir los esquemas conceptuales que, además, eventualmente, puedan ser fértiles para el estudio de situaciones análogas.

En el proceso de elaboración de esta estrategia general metodológica se procedió a posicionarse ante los pares lógicos presentados por Sirvent y Rigal (2023). Como ya se señaló, el autor de este trabajo se aproxima a una idea de praxis que, entre otras cosas, apuesta a la integralidad. Pero, en la disyuntiva entre deducción e inducción, la particularidad de nuestro objeto nos conduce a poner el énfasis en la inducción. En este caso, el marco teórico es una guía inicial y luego es el terreno quien permite reafirmar o refutar conceptos y construir categorías. De todas maneras, el espiral dialéctico teoría-empiria permitió ir del énfasis en la teoría al énfasis en el terreno en varias oportunidades hasta construir los esquemas conceptuales más adecuados a nuestro objeto.

No se aspiró a verificar una hipótesis sino a construir categorías a partir de la información empírica que ofreció el trabajo de campo. Esta decisión respondió a que el interés era conocer las significaciones que están presentes en las decisiones, y prácticas, de los actores involucrados en nuestro objeto. Para ello, hay que acercarse

al lugar donde esas significaciones cobran sentido, en su contexto socio-histórico, y construir las categorías apropiadas. No obstante, la teoría precedente que enriqueció la mirada fue un aporte ineludible, además de un elemento que incidió en las decisiones que se tomaron en el terreno, así como en la primera mirada sobre él. Como ya se indicó, el propósito de esta investigación radicó en comprender concepciones, identificando el sentido y significaciones en un contexto socio-histórico determinado. A su vez, se reafirma la intención de aportar coordenadas que permitan comprender el objeto de esta investigación y pensar realidades semejantes a él. Ya se explicó la pertinencia de la praxis para definir el trabajo humano. Así como se considera su fertilidad para el trabajo artístico, también se lo considera para el trabajo del investigador. En la disyuntiva objetividad-subjetividad se reafirma aquí la interdependencia entre el objeto y el sujeto. En esta investigación se realizó la investigación desde dentro del objeto ya que este autor fue docente de la asignatura seleccionada como parte de nuestro universo.

Se debería volver a reafirmar la opción por la praxis, pero hay que hacer nuevamente la salvedad que, para esta investigación, por las limitaciones institucionales propias de una maestría, no fue posible proponerse una intervención transformadora. Así que esta investigación se limitó a contemplar el objeto de estudio. De todas maneras, ésta limitada investigación se inscribe en la praxis integral de la humanidad, que podrá servirse de ella, en caso de considerarlo así, para transformar su medio como lo entienda necesario, para el mayor despliegue de sus posibilidades creadoras.

3.2 Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica

Las técnicas elegidas para la obtención y análisis de la información empírica son aquellas que se entendieron coherentes con el objeto, y que se relacionan con la estrategia general metodológica definida. Las técnicas de obtención de información y las de análisis se articularon a lo largo de toda la investigación. Se comenzó el análisis apenas comenzó la obtención de información. Esto permitió ir mejorando el trabajo de campo y focalizando la búsqueda en aquellas dimensiones que aún no se habían cubierto satisfactoriamente.

Se recuerda el problema de investigación: ¿Cuáles son las concepciones, sobre la incorporación de la praxis artística popular a la formación musical de maestros, presentes en el programa de Lenguajes Expresivos III (Plan 2017 de MPI), y en las prácticas docentes de esa asignatura? El campo, entonces, incluyó al programa y a las prácticas docentes de la formación musical de maestros del Uruguay, durante 2023, en la carrera de Maestro/a de Primera Infancia.

Con un criterio amplio, se incluyó dentro de la población al programa, por un lado, y a los docentes de la asignatura indicada, por otro. Para el caso del programa, se pudo plantear una muestra coincidente con la totalidad de la población. Sin embargo, en el caso de las prácticas docentes, se consideró difícil, e incluso innecesario, entrevistar a los docentes de todos los institutos de formación de maestros en primera infancia del Uruguay.

Para cumplir con las características del modo de generación conceptual que busca la profundidad para comprender los sentidos que los protagonistas dan a sus prácticas, se eligió una muestra que permitiera esa profundidad y, a la vez, una delimitación de su contexto para futuras generalizaciones.

3.2.1 Detalle de las técnicas de obtención y análisis de información empírica por objetivo específico

- a) Describir el lugar de la praxis artística popular en la selección de contenidos en el programa, y en las prácticas docentes, de la asignatura que aborda la formación musical de maestros de primera infancia.

Para el cumplimiento de este objetivo específico se utilizaron las siguientes técnicas de obtención de la información empírica:

Entrevistas.

Mediante entrevistas se obtuvieron dos tipos de información: la vinculada a los programas y la vinculada a las prácticas docentes.

- a) Información vinculada al programa.

Mediante estas entrevistas se pretendió obtener información sobre la opinión de los docentes en ejercicio (durante 2023 en los Institutos Normales de Montevideo) sobre el programa. Cuáles son sus opiniones, en qué aspectos lo consideran, y si entre sus consideraciones está el abordaje de la praxis artística popular.

- b) Información vinculada a las prácticas docentes.

En este caso, la información que se buscó es la vinculada a las concepciones que subyacen en las prácticas docentes sobre la praxis artística popular. Las entrevistas se desarrollaron a los propios docentes.

Tipos de entrevistas.

Predominó la entrevista semi-estructurada (Marradi et ál., 2007, p. 217). El

investigador asistió a la entrevista con preguntas guía, pero el abordaje fue flexible

para incorporar preguntas no previstas o para que el entrevistado abordase aspectos que considerara pertinentes. Las entrevistas se realizaron en forma presencial. Se priorizó la entrevista individual para que cada docente pudiera plantear su mirada sin el condicionamiento de los planteos prevalecientes en el equipo de colegas. Inicialmente, se valoró la posibilidad de generar instancias de retroalimentación basadas en entrevistas al grupo, como de incluir una entrevista grupal si se identificaran instancias de trabajo colectivo entre los docentes del área artística. Sin embargo, en las entrevistas a los docentes quedó de manifiesto la ausencia de espacios de este tipo en los que ellos fueran partícipes.

Uso de documentos.

El programa de la asignatura que conforma nuestro objeto fue el principal documento que se utilizó. El mismo constituyó un objeto de estudio en sí mismo. También, se realizó una revisión del Plan 2017 de MPI en el que se inscribe el curso de la asignatura Lenguajes Expresivos III, para comprender el programa en contexto. A su vez, fue necesario el estudio del Programa escolar (ANEP-CEP, 2013), elaborado el año 2008, y el Marco Curricular de Primera Infancia (Uruguay Crece Contigo-Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia, 2014) para comprender el sentido de las prácticas docentes.

Observación.

Para reconstruir acontecimientos pasados, como lo es el proceso de elaboración del programa, se recurrió a la observación indirecta (Marradi et ál., 2007, p. 193) mediante las fuentes secundarias que brindaron información al respecto. Dentro de esas fuentes secundarias se destaca a los documentos curriculares y resoluciones oficiales que son presentados en esta investigación para la contextualización del proceso de elaboración de planes y programas, como para mostrar la relación entre los actores de los mismos. También, se recurrió a la observación retrospectiva (Marradi et ál., 2007, p. 193) de las prácticas docentes mediante las entrevistas a esos docentes.

- b) Analizar la incorporación de la praxis artística popular en el programa, y en las prácticas docentes, de la formación musical de maestros de primera infancia.

Se desarrolló un análisis curricular en tres niveles de concreción: programas, acuerdos institucionales o de sala docente (no se identificó su existencia durante el 2023, por lo menos respecto al objeto de esta investigación), y prácticas docentes. El análisis se

basó en información proveniente de textos (en particular, del programa de Lenguajes Expresivos III y de las entrevistas).

Verd y Lozares (2016, pp. 305-314) diferencian el análisis de los textos entre aquellos centrados en lo que el texto “dice” y aquellos que ponen el foco en lo que el texto “hace”. Si bien puede realizarse el análisis considerando las dos dimensiones, para el cumplimiento de este objetivo específico se puso el foco en lo que el texto “dice”, o sea, se lo utilizó como “recurso” (Verd y Lozares, 2016, p. 305), que sirviera de “intermediario” (Verd, 2002, citado en Verd y Lozares, 2016, p. 305) entre el investigador y la incorporación de la praxis artística popular en los programas, y en las prácticas docentes, de la formación musical de maestros de primera infancia. Tanto el texto escrito de los programas, como el texto oral de las entrevistas.

Para el programa se siguió el criterio de realizar una categorización “holística”, según la llama Conde (2009, pp. 109-118, citado en Verd y Lozares, 2016, p. 321). Sin hipostasiar, no obstante, el todo antes de las partes, sino apostando a no perder de vista la totalidad concreta (Kosik, 1986, p. 49).

Para las entrevistas se tuvo como referencia para el análisis de los datos el “método comparativo constante” en el que

Se desarrolla una codificación inductiva y abductiva del material empírico, de modo que se van generando categorías fundamentadas en el material analizado, pero “sensibilizadas” por el conocimiento teórico existente. Posteriormente, tras un proceso de revisión, comparación y agrupamiento, se delimitan las categorías principales del análisis. Durante todo el proceso se establece un diálogo con el conocimiento teórico existente, con el cual se contrastan interpretativamente los resultados del análisis (Verd y Lozares, 2016, p. 307).

De la información obtenida se pasó a la creación de categorías y conceptos. Este proceso se realizó las veces que fueron necesarias hasta saturar. O sea, hasta que no se obtuvieron nuevas categorizaciones posibles.

En el análisis no sólo jugó un papel destacado la interpretación de los discursos orales y de los documentos. También lo tuvo el contexto. Este se identificó a partir de las entrevistas y del material teórico de referencia para los actores, que traslucieron el contexto cultural en el que inscriben sus prácticas. También, a través de la observación indirecta, mediante fuentes secundarias como otros documentos curriculares y resoluciones oficiales.

- c) Sistematizar las concepciones, en relación a la incorporación de la praxis artística popular, que están presentes en el programa, y en las prácticas docentes, de la formación musical de maestros de primera infancia.

Para cumplir con este objetivo específico se tomaron como referencia los flujos o fases de actividad en el análisis de textos, que, basados en Miles, Huberman y Saldaña (2014), Verd y Lozares (2016) clasifican en “condensación de los datos”, “organización y presentación de los datos”, y “dibujo y verificación de las conclusiones” (p. 319).

Condensación de los datos.

Como parte de este flujo “se realizan dos tareas principales: a) la lectura del material cualitativo y la identificación de las unidades textuales de registro, y b) la categorización de la información” (Verd y Lozares, 2016, p. 320).

Como parte de la primera tarea se construyó el corpus atendiendo a lo propuesto en el objetivo específico. Ese proceso comenzó con la elaboración de las preguntas que sirvieron de guía en la realización de las entrevistas a los docentes. Esas preguntas y sus respuestas fueron las unidades textuales de registro para analizar las mismas. Por su parte, inicialmente se pensó hacer una selección estratégica con aquellos aspectos del programa que estén en relación con las concepciones, con respecto a la incorporación de la praxis artística popular. No obstante, no se identificó ninguna mención a esta última, salvo en algunos materiales de la bibliografía. Por lo tanto, fue necesario analizar el programa en su conjunto para comprender esa ausencia y construir una explicación. A su vez, se relacionó el programa de Lenguajes Expresivos III con los documentos curriculares de Educación Inicial y de Primera infancia, vigentes en el momento de su elaboración.

La segunda tarea fue la categorización, tal como se ha descrito en las técnicas para cumplir con el segundo objetivo específico. Para ello, se comenzó poniendo en diálogo los textos analizados con las categorías teóricas más amplias que sirvieron de referencia inicial (Verd y Lozares, 2016, p. 323).

Organización y presentación de los datos.

Este flujo implica dos tareas: a) “la de organización y síntesis de la información; y b) la de presentación (*display*) de la información” (Verd y Lozares, 2016, p. 324).

La organización de la información se basó en la “agrupación o dimensionalización de categorías” (Verd y Lozares, 2016, p. 325), pero también en el uso de la “comparación entre casos” (Verd y Lozares, 2016, p. 324) para identificar similitudes y diferencias entre los docentes que forman parte de nuestro campo. Esa identificación permitió

enriquecer la búsqueda de explicaciones, de esas diferencias y similitudes, a partir de información contextual como la formación académica y la trayectoria profesional, la pertenencia a tradiciones disciplinares o profesionales, entre otras posibilidades. Para la presentación de la información, en el caso del programa, se realizó “una categorización holística (...) para mostrar las diferentes estructuras y posiciones discursivas” (Verd y Lozares, 2016, p. 328). Para el caso de las entrevistas, su descripción se realizó tomando como base las respuestas a las preguntas de las entrevistas. Sin embargo, para la presentación de las relaciones y sentidos identificados en los datos se siguieron los criterios presentados en el siguiente apartado.

Presentación de resultados y redacción de las conclusiones.

Partiendo de que “hallar resultados implica siempre identificar una serie de patrones o líneas maestras de interpretación que se vinculan con la pregunta de investigación” (Verd y Lozares, 2016, p. 329), se siguieron como guía las recomendaciones que Verd y Lozares (2016) dan para ello: clasificar las regularidades encontradas, agruparlas en categorías, incluir lo particular en lo general, “establecer vínculos entre categorías”, construir “el tipo de relaciones que se dan entre los factores que la teoría (de partida o emergente) establece como relevantes”, y “elaborar una cadena lógica” y otorgar “sentido teórico a la secuencialidad establecida” (Verd y Lozares, 2016, p. 329). Como parte de la “codificación selectiva” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 491) se llegó a la determinación del tema central de la investigación.

Por un lado, se presentaron los resultados sobre el lugar de la praxis artística popular en la formación de maestros, dentro de las concepciones presentes en los entrevistados y en el programa. Por otro lado, se relacionó el posicionamiento de los entrevistados, y del programa, en torno a tensiones frente a algunos pares de opuestos destacados en los datos obtenidos.

Finalmente, se sistematizaron las concepciones, cumpliendo con el tercer objetivo específico de esta investigación. Esa sistematización se realizó a partir de la teoría emergente y del sentido teórico dado a la información empírica. Esa teoría emergente se sirvió de la teoría preexistente (en particular, Gramsci, 1958, 1980) y la aplicó a un objeto nuevo. Esto permitió construir un concepto de concepción que da sentido teórico a los datos obtenidos en la investigación. Fue necesario comprender las concepciones (y conceptualizarlas en diálogo con la información empírica) para identificar el lugar que dentro de las mismas tiene la praxis artística popular como parte de la formación musical de maestros.

Por su parte, cabe aclarar que en este marco se entiende por verificar al “procedimiento mediante el cual se muestra la correspondencia entre las relaciones

empíricas halladas en los datos analizados y las proposiciones más o menos abiertas planteadas a nivel teórico” (Verd y Lozares, 2016, p. 329). En este trabajo, tanto los resultados como las conclusiones están sustentados en la relación entre la información empírica y el trabajo de construir su sentido teórico por parte del investigador. A su vez, se realizó una historia natural del diseño (Sarlé, 2003) que recogió el proceso desarrollado a lo largo de un año de trabajo en el diseño de la investigación. También, se elaboró una bitácora de análisis (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 471). Con esto se pretendió lograr varios objetivos. Entre ellos se destaca el identificar las propias concepciones del investigador y mitigar el sesgo que pueda implicar en la obtención e interpretación de la información. Por otro lado, se realizó una exhaustiva descripción del contexto en el que está inserto el objeto de estudio y en el que se desarrolló la investigación. Con ella quienes pretendan servirse de esta investigación podrán identificar si sus resultados son transferibles a otras situaciones.

4. Descripción y análisis del programa

4.1 Descripción del programa

4.1.1 Introducción

En este trabajo se estudia un documento curricular: el programa de Lenguajes Expresivos III, perteneciente al Plan 2017 de la carrera de Maestro en Primera Infancia (MPI). Durante el año 2023 entra en funcionamiento un nuevo Plan de estudios para formación docente que implica la creación de nuevos programas para las nuevas asignaturas del nuevo Plan. No obstante, en ese primer año de aplicación del nuevo plan sólo entran en vigor, y aplicación, los programas correspondientes a las asignaturas (llamadas unidades curriculares) de primer año. En los restantes grados (2º, 3º y 4º) se siguen aplicando los programas del plan anterior, incluyendo el que corresponde al presente trabajo.

El plan y programa de la formación de maestros que aquí estudiamos han estado precedidos por procesos de cambio y revisión. En los últimos treinta años el problema de los planes ha sido una constante. Al plan de 1992 le siguió la reformulación del año 2000 y la del año 2001. En el año 2005 se elaboró un plan de formación de maestros que fue modificado por el plan de 2008. Todos estos cambios sucedieron en el marco de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD), creada en 1986. En 2010, la DFPD fue sustituida al crearse el Consejo de Formación en Educación (CFE). El período de gobierno 2015-2020 estuvo atravesado por la elaboración de un nuevo plan, el cual, a finales del 2019, fue desestimado por el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

A estos cambios se sumó la transformación curricular impulsada por la administración 2020-2025 que derivó, en el año 2023, en nuevos planes de enseñanza para todas las ramas de educación bajo su órbita. Este resumen vale para tener en cuenta la inestabilidad de los planes y programas y, a su vez, la centralidad que se les ha dado en la discusión y acción de autoridades, docentes y estudiantes.

A su vez, cabe indicar que los planes y programas de Magisterio abordan la formación de los futuros maestros. Motivo por el cual entran en algún tipo de relación con el Programa del organismo que tiene a su cargo la educación primaria: Consejo de

Educación Primaria (CEP) hasta 2008; luego, Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) hasta 2021, y Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), desde esa última fecha hasta la actualidad. Tanto el subsistema de formación docente, como el de educación inicial y primaria, mencionados, pertenecen a la ANEP.

En el año 2008 se condensa en sendos documentos un proceso de debate educativo y curricular. Directamente vinculado con el problema abordado en este trabajo cabe destacar: a) la elaboración del Programa de Educación Inicial y Primaria del CEP; b) puesta en funcionamiento del Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD), de la DFPD, que incluye un nuevo Plan para cada carrera; y c) la aprobación de la Ley General de Educación N° 18437.

El Plan 2008 para la carrera Maestro en Educación Primaria (MEP) fue elaborado en sintonía con el Programa del CEP. Entre los protagonistas de ese proceso se encuentran docentes que fueron partícipes en la elaboración de ambos. Algunos de ellos continúan en ejercicio, incluyendo a aquellos que se desempeñan como docentes de educación artística en el Consejo de Formación en Educación (CFE).

Por su parte, en el año 2017 da comienzo una nueva carrera: la de Maestro/a de Primera Infancia (MPI). El diseño curricular de MPI acompaña las coordenadas de la reforma curricular impulsada por el anterior consejo del CFE (período 2015-2020). Entre otros elementos podemos incluir que sus asignaturas son semestrales, está creditizada, los estudiantes deben completar sus créditos en otras instituciones y con materias optativas. La reforma curricular que no prosperó en las carreras del Plan 2008 ingresó desde el comienzo en MPI. Hay que agregar que este Plan tiene como antecedente la tecnicatura Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI), cuya duración era de dos años y su Plan fue elaborado en 2013. Se siguió ofreciendo en paralelo a la carrera de MPI hasta la generación que ingresó en 2022, inclusive, y el título de técnico se obtenía con los dos primeros años de la carrera de MPI. Por este motivo, pasó a ser un título intermedio de dicha carrera.

El Plan y los programas de 2008, de MEP, tienen una impronta disciplinar que, en parte, se desdibuja en MPI, especialmente en las asignaturas o cursos vinculados a la educación artística. En el Plan de 2008 de MEP, las asignaturas vinculadas a la educación artística son Lenguajes Artísticos (anual de dos horas semanales en primer año); Educación Visual y Plástica (anual de tres horas semanales en segundo año); Expresión Musical (anual de dos horas semanales en tercer año); y Expresión Corporal (anual de dos horas semanales en tercer año). En el Plan 2017 de MPI, las asignaturas vinculadas a la educación artística son Lenguajes Expresivos I (semestral

de tres horas semanales en primer año); Lenguajes Expresivos II (semestral de tres horas semanales en primer año); y Lenguajes Expresivos III (semestral de tres horas semanales en segundo año). Se aclara aquí que una hora de clase corresponde a 45 minutos de reloj.

Si bien el Plan de MPI establece un correlato con las disciplinas de MEP, la especificidad disciplinar se desdibuja en parte. En algunos casos se agrupan disciplinas, en otros se incluyen otras que no fueron consideradas en el Plan 2008 de MEP. En el Plan de MEP, los nombres de las materias nos dan un adelanto de sus contenidos. Tal vez, se podría precisar que Lenguajes Artísticos es una introducción general a todas las disciplinas con mayor componente teórico de arte y estética. En el de MPI, Lenguajes Expresivos I se aproxima a las características de Lenguajes Artísticos. Lenguajes Expresivos II incluye artes visuales y artes escénicas. Lenguajes Expresivos III aborda la educación musical y corporal.

4.1.2 Maestro en Primera Infancia

La Ley General de Educación N° 18437, del año 2008, crea, por su artículo 62, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), en lugar del Consejo de Educación Primaria (CEP), como subsistema de la ANEP, que “tendrá a su cargo la educación inicial y primaria” (p. 26). A su vez, en su artículo 99, estableció la creación del Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia (CCEPI), presidido por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y conformado, además, por representantes del CEIP de la ANEP, del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), del Ministerio de Salud Pública (MSP), “de los educadores en primera infancia y de los centros de educación infantil privados” (p. 44). Entre sus cometidos se encuentra “Promover la profesionalización de los educadores en la primera infancia” (p. 45).

En el 2012 se crea el programa Uruguay Crece Contigo (UCC), en el Área de Políticas Territoriales de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), de Presidencia de la República, con el cometido de constituir el Sistema de Protección Integral para la Primera Infancia (Lustemberg, G., 2014). De su Mesa Interinstitucional fue partícipe el CCEPI (CCEPI, 2014).

En diciembre de 2014 el CCEPI aprobó el Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años, que elaboró junto a UCC. Ese Marco curricular fue el resultado de un proceso de

intercambio y elaboración desde octubre de 2013 que involucró a actores de variadas instituciones relacionadas con la primera infancia, además de los correspondientes a las que integran el CCEPI (CCEPI, 2014). Este Marco pretendió responder a la necesidad de unificar los marcos educativos para la primera infancia ante una oferta particularmente heterogénea. Tomó como insumos de referencia para su elaboración el Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses, presentado por la Dirección de Educación del MEC en el año 2006, y el Programa de Educación Inicial y Primaria aprobado por el CEP en el 2008 (UCC-CCEPI, 2014).

Mientras tanto, desde 2012 el INAU sumó a la oferta educativa del Centro de Formación y Estudios (CENFORES), que ya formaba educadores para los ámbitos y franja etaria de su competencia, la Carrera de Educador en Primera Infancia (0 a 3 años), como carrera terciaria, no universitaria, de dos años de duración⁶.

Por su parte, en noviembre de 2011 el CFE crea la Comisión de Trabajo Organización Curricular de la Carrera de Primera Infancia. El trabajo de dicha Comisión devino en la presentación de una propuesta de Plan de Estudios para la carrera de Maestro de Primera Infancia (MPI) y para la tecnicatura Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI). Su primer resultado fue el comienzo de esa tecnicatura en el año 2013, de dos años de duración, cuyo Plan de Estudios fue homologado por el CODICEN de la ANEP en abril de ese año. La carrera de MPI, no obstante, no fue aprobada en ese momento debido a una solicitud del CEIP para continuar estudiando su alcance (Acta 10, Resolución 27, del CFE, de 4 de abril de 2013).

La carrera de MPI debió esperar al siguiente período de gobierno (2015-2020) para su aprobación y aplicación. El grupo de trabajo del nuevo Plan de Estudios para MPI y ATPI presentó su propuesta el 30 de setiembre de 2016. El 9 de marzo de 2017 el CFE aprueba la Descripción del contenido de las asignaturas del Plan de Estudios Maestro/a de Primera Infancia y Asistente/a Técnico/a en Primera Infancia, elaborado por el Grupo de Trabajo y la Comisión Nacional de Carrera de ATPI (Acta N° 6, Resolución N° 26). El 5 de abril de ese año, el CFE aprueba Criterios de evaluación de asignaturas del Plan Maestro/a en Primera Infancia (Plan 2017) y solicita “a la Coordinadora de la carrera MPI-ATPI consolide en un único documento el Plan de la carrera y los criterios de evaluación en el marco de lo establecido en el Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008” (Acta N° 10, Resolución N° 25). El 23 de agosto

⁶ Al momento de la investigación también ofrecen estudios de nivel superior en primera infancia tres instituciones privadas: la Universidad Católica del Uruguay (UCU), el Instituto Universitario Elbio Fernández (IUEF), y el Instituto María Auxiliadora. Ver Apéndice 2 con datos estadísticos de ingresos, matriculados y egresos en el año 2023.

de 2017 el CFE aprueba el Plan de Estudios 2017 de la carrera MPI-ATPI (Acta N° 29, Resolución N° 32), y el 20 de setiembre del mismo año el CODICEN de la ANEP homologó lo actuado por el CFE en la precedente resolución mencionada (Acta N° 60, Resolución N° 12). Finalmente, en el año 2018 comenzó la aplicación del Plan 2017 de MPI-ATPI.

Esta serie de documentos curriculares que se sucede a lo largo de dos décadas muestra un esfuerzo de continuidad y síntesis. El Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (UCC-CCEPI, 2014), intenta “visualizar la continuidad de líneas pedagógicas entre el Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses, (Ministerio de Educación y Cultura, año 2006) y el Programa de Educación Inicial y Primaria (Consejo de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública, año 2008)” (CCEPI, 2014, p. 5). Estos documentos “oficiaron de insumo para elaborar, a partir de ellos, un marco integrado que los actualiza y los potencia” (UCC-CCEPI, 2014, p. 8).

A su vez, el Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses (MEC, 2006), en sus conceptualizaciones toma insumos de documentos aún anteriores. Entre otros, de material de apoyo técnico (INAU/Secretaría Plan CAIF/UNICEF/PNUD, 1999) y del Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años, del CEP (ANEP-CEP, 1997).

Por su parte, el proyecto de Plan 2017 establece, luego de enumerar éstos y otros mojones del proceso, que “La formación de la carrera de grado [de Maestro en Primera Infancia] es, en este sentido, una continuación de estos esfuerzos”.

Esta continuidad también puede observarse en las personas que han sido partícipes de la elaboración de los documentos curriculares aquí mencionados, y que también han sido partícipes, de alguna manera, de la elaboración del Plan 2017 de MPI o de sus programas. Como muestra de esto, a continuación, se exponen algunos ejemplos que constan en los propios documentos curriculares:

- Luis Garibaldi: Fue Director de Educación del MEC cuando se elaboró y aprobó bajo su órbita el Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses (MEC, 2006). Participó desde el mismo cargo en el proceso de elaboración del Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (UCC-CCEPI, 2014). Integró el Grupo de Trabajo de elaboración del Plan 2017 de MPI-ATPI (CFE), como consejero del CFE. Como tal fue parte de su aprobación y ejecución.

- Elizabeth Ivaldi: participó en el proceso de elaboración del Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses (MEC, 2006). Como Consultora Nacional dirigió el proceso de redacción del Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (UCC-CCEPI, 2014). Colaboró en la elaboración de la descripción de la asignatura en los programas de Lenguajes Expresivos I, Lenguajes Expresivos II y Lenguajes Expresivos III, del Plan 2017 de MPI. Además, fue consejera del CODICEN de la ANEP en representación de los docentes en el período 2016-2020. En ese período dicho organismo homologó el Plan 2017 de MPI.
- Rosa Lezué y Alicia Milán: Como integrantes del CCEPI por el CEIP, participaron en la elaboración del Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (UCC-CCEPI, 2014). También por el CEIP, participaron en el Grupo de Trabajo que elaboró el Plan 2017 de MPI (CFE).
- Cristina Doldán: Participó en el proceso de elaboración del Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses (MEC, 2006). Como integrante del CCEPI por el INAU, participó en la elaboración del Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (UCC-CCEPI, 2014). A su vez, también por el CCEPI, participó en el Grupo de Trabajo que elaboró el Plan 2017 de MPI (CFE).
- Valentina Jauri: Como Secretaria Técnica del CCEPI, participó en la elaboración del Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (UCC-CCEPI, 2014). Por su parte, por la coordinación de ATPI del CFE, participó en el Grupo de Trabajo que elaboró el Plan 2017 de MPI (CFE).
- Edison Torres: Como integrante de la Comisión Asesora y Consultiva del CCEPI, por la Federación Uruguaya de Magisterio-Trabajadores de la Educación Pública (FUM-TEP) y por el CFE, participó en la elaboración del Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (UCC-CCEPI, 2014). Además, por el CFE, participó en el Grupo de Trabajo que elaboró el Plan 2017 de MPI (CFE).

Asimismo, personas que participaron en la elaboración del Plan 2017 de MPI, o de programas del mismo, también lo hicieron en el Programa de Educación Inicial y Primaria Año 2008 de ANEP-CEP (2013), como Esther Chalá, integrante por la coordinación de ATPI del CFE del Grupo de Trabajo que elaboró el Plan 2017 de MPI (CFE) y autora de algunos programas de dicho plan, o Simone Azar, que colaboró en la elaboración de la descripción de la asignatura, y participó en el Grupo de trabajo de

elaboración, de los programas de las asignaturas Lenguajes Expresivos I, Lenguajes Expresivos II, Lenguajes Expresivos III, y Juego, aprendizaje y enseñanza. En los programas de Lenguajes Expresivos I y Lenguajes Expresivos II también participó de la autoría.

Otro indicador de continuidad son las instituciones que forman parte del Grupo de Trabajo que elaboró el proyecto de Plan de Estudios de MPI, en particular CEIP (como continuador del CEP) y CCEPI, instituciones elaboradoras de los dos documentos curriculares de referencia para la educación de la primera infancia (entendiéndola de cero a seis años). El mencionado Grupo de Trabajo estuvo integrado por representantes del CFE, el CEIP, las Asambleas Técnico Docentes (ATD) de CFE, el CCEPI, la Comisión Nacional de Carrera de Magisterio, Estudiantes de ATPI y la coordinación de ATPI del CFE.

No obstante, el esfuerzo de continuidad y síntesis señalado, cabe aclarar que la “actualización” (UCC-CCEPI, 2014, p. 8) realizada a lo largo del proceso, incluyó la toma de posición ante distintos aspectos curriculares en tensión (debate) en el ámbito educativo a lo largo de esos años y que, en parte, se reflejan en los distintos documentos curriculares.

4.1.3 Plan 2017

Como ya se señaló, a partir del Plan 2017 el título de ATPI se obtenía con los dos primeros años de la carrera de MPI. Las asignaturas Lenguajes Expresivos I y Lenguajes Expresivos II se dictaron en el primer año y Lenguajes Expresivos III en segundo año, por lo que además de ser parte de la carrera de MPI, también eran necesarias para obtener la tecnicatura.

Estas nuevas asignaturas representan un cambio en relación a las existentes en el Plan de ATPI de 2013. En ese Plan los contenidos próximos, o semejantes, eran abordados en las asignaturas Conocimiento Artístico y Literario, y Comunicación y Lenguajes. Ambas en el primer año de cursado. En el Plan 2017 estos contenidos se reorganizaron y fueron abarcados, en parte, en Lengua y Literatura (de primer año), y en Lenguajes Expresivos I, Lenguajes Expresivos II, y Lenguajes Expresivos III.

La estructura curricular del Plan 2017 de MPI, acorde con el SUNFD 2008, se organiza a través “de tres núcleos curriculares estructurantes articulados entre sí” (CFE, 2016, p. 14):

- “Un núcleo de formación profesional común con énfasis en primera infancia” (p. 14).

“Comprende la formación intelectual específica del campo educativo de la docencia, que realiza la institución destinada a la atención de todos los niveles educativos de la ANEP” (p. 14). “Este núcleo integra contenidos comunes a todas las formaciones y contempla las particularidades en cuanto a los conocimientos psicológicos, pedagógicos e históricos específicos de la educación en la primera infancia” (p. 14).

- “Un núcleo de formación específica” (p. 15).

“Está orientado a la formación del Maestro de Primera Infancia en diversas líneas del conocimiento que le permitan apropiarse de saberes relacionados a las particularidades que caracterizan a la primera infancia” (p. 15).

- “Un núcleo de Didáctica/Práctica Docente” (pp. 15-16).

“La práctica docente preprofesional aborda su complejidad desde la Didáctica, como campo de análisis del hacer educativo y su significación; en diálogo con las restantes Ciencias de la Educación. Constituye además el practicum como espacio de integración, consolidación y resignificación del corpus teórico y de las prácticas mismas” (p. 15).

- “Espacios de trayectoria curricular” (p. 16).

“Los núcleos de formación serán complementados con espacios de trayectoria flexibles. Estos espacios curriculares darán lugar a búsquedas personales de profundización en campos disciplinares de interés que podrán elegirse entre cursos o seminarios a ofrecerse en la propia carrera, de las otras carreras ofrecidas por el Consejo de Formación en Educación o en otras instituciones de nivel universitario” (p. 16).

Tanto Lengua y Literatura, como Lenguajes Expresivos I, Lenguajes Expresivos II y Lenguajes Expresivos III, integran el Núcleo de formación específica. La descripción de ese núcleo en el 2017 es muy genérica, a diferencia de la descripción del Plan 2013 que hacía referencia más directa a sus componentes. En la de 2013 se aclara que, entre otras cosas, este núcleo permitía dominar “las bases conceptuales y prácticas del campo lúdico, cultural y artístico que dan lugar a instrumentos de la formación ética, estética y de la construcción de la comunicación y la socialización de los niños” (CFE, 2013, pp. 16-17).

4.1.4 Programa de Lenguajes Expresivos III

Los programas del Plan 2017 de MPI tienen una estructura similar. Esa estructura consta de una ficha introductoria, una descripción general de la asignatura, y las secciones siguientes: Fundamentación, Objetivos Generales, Objetivos Específicos, Contenidos, Metodología, Evaluación y Bibliografía.

Están encabezados por una ficha en la que se incluye el Plan (2017), el Trayecto Formativo (en este caso, Formación Específica) al que pertenecen, la Especialidad (Maestro de Primera Infancia), el Curso (en este caso, segundo), la Asignatura (Lenguajes Expresivos III), la Modalidad (en este caso, Semestral y Teórico-Práctico), la Carga horaria (en este caso, 3 horas clase, semanales) y los Créditos que le corresponden (en este caso, 4 créditos).

A continuación, tienen un apartado con la descripción de la asignatura. Esa descripción es la incluida en la Descripción del contenido de las asignaturas del Plan de Estudios Maestro/a de Primera Infancia y Asistente/a Técnico/a en Primera Infancia, elaborado por el Grupo de Trabajo y la Comisión Nacional de Carrera de ATPI, aprobada por el CFE el 9 de marzo de 2017 (Acta N° 6, Resolución N° 26).

Por lo que indican los programas, las descripciones de las asignaturas Lenguajes Expresivos I, Lenguajes Expresivos II y Lenguajes Expresivos III, fueron elaboradas por las mismas tres personas. Teniendo en cuenta, además, que se cursaban en semestres consecutivos, puede suponerse que diseñaron una continuidad entre las tres. Esta consideración puede ser relevante en el análisis de Lenguajes Expresivos III ya que da información sobre el proceso previo por el que previeron que pasaran los estudiantes al llegar a esa asignatura, y que formara parte de su formación integral.

Teniendo en cuenta esto, en la descripción de Lenguajes Expresivos III se aclara que en esa asignatura se abordan “las dimensiones musicales y corporales” (CFE, s.f.d, p. 1). Dentro de ellas, procura “desarrollar la sensibilidad de los estudiantes para reconocer sus propias habilidades y capacidades expresivas” (p. 1), “orienta al futuro docente a generar espacios vivenciales y reflexivos de interacción-comunicación donde el niño pueda reconocer su potencialidad expresiva y creativa” (p. 1), y “proporciona reflexiones, conocimientos y prácticas para el desarrollo de intervenciones didácticas que promuevan experiencias corporales y musicales que permitan al niño desarrollar al máximo sus capacidades” (p. 1). A su vez, establece

explícitamente que “se coordinará con psicomotricidad y didáctica/práctica docente” (p. 1), las cuales son algunas de las otras asignaturas cuyo cursado coincide en el primer semestre del segundo año.

En la Fundamentación de la asignatura se vuelve a aclarar que a través de ella se introduce al estudiante en dos “áreas artísticas” (la expresión musical y la expresión corporal), mediante “la percepción auditiva y la práctica musical” en una, y “la sensopercepción y la construcción corporal” en la otra. A continuación, se introduce una cita de Patricia Stokoe (1978, citado en CFE, s.f.d) en la que se destaca la importancia de que el niño desarrolle sus sentidos. Presenta las características de los bebés en relación a los sonidos y a la música, e indica que el docente debe diseñar “actividades que los estimulen a desarrollar sus cualidades expresivas y comunicativas” (p. 1). Luego, aclara que la propuesta pedagógica del programa “implica aprender por medio de procesos cognitivos diversos” (p. 2), desarrollando una larga lista de ellos.

Más adelante señala que mediante el cursado de esta asignatura “el estudiante se inicia en los conceptos de interacción artística y creación integral, que, tanto la música como la expresión corporal, han compartido históricamente en creación” (p. 2) con otras áreas artísticas. Según la fundamentación, la importancia de la comprensión de estos conceptos se refuerza en el momento “de planificar actividades educativas creativas” que no descuiden “la diversidad de contextos, gustos y formas de comunicación entre los niños” (p. 2).

En un breve párrafo de tres renglones se resumen dos aspectos medulares del programa: su propósito central y su metodología. Luego de aclarar que es un curso semestral se afirma que es una “introducción a los conceptos básicos de los lenguajes expresivos musical y corporal”. Luego se indica que esa “introducción está enfocada en el aprendizaje desde el ‘hacer’, es decir, partiendo de prácticas musicales y corporales para llegar a la conceptualización” (p. 2).

Luego, desarrolla esos dos puntos en cada dimensión (musical y corporal). “En la dimensión musical, los contenidos apuntan a conocer los componentes de la composición musical y de las estructuras que conforman las obras musicales,” (...) “haciendo música, a los efectos de comprender y proyectar las vivencias, en futuras prácticas pedagógicas” (p. 2). “Del mismo modo, en la dimensión corporal, los contenidos, se introducen en los componentes y estructuras de la composición corporal, ampliando la percepción de su propia imagen corporal como herramienta de creación y expresión para la comprensión y posterior transposición didáctica” (p.2).

Se concluye la fundamentación subrayando la importancia de que “el estudiante comprenda la necesidad de seguir incursionando en el área artística, a los efectos de lograr prácticas educativas enriquecedoras” (p. 2).

En la sección Objetivos Generales se incluye un solo objetivo general: “aportar al estudiante herramientas y conocimientos básicos del lenguaje musical y corporal” (p. 2). En la redacción del objetivo también se incluye la estrategia mediante la cual se pretende alcanzar (“generando espacios vivenciales de creación, y reflexión”) y la finalidad de dicho objetivo (“para el desarrollo de su percepción y capacidades expresivas”).

Los objetivos específicos son tres y se ajustan a lo planteado hasta aquí por el programa. A) Este primer objetivo reitera el objetivo general: “Que el estudiante conozca componentes básicos del lenguaje musical y el lenguaje corporal”. También, se incluye en el objetivo la estrategia mediante la cual se lo alcanzará: “a partir del trabajo práctico colaborativo y reflexivo”. B) “Descubra y desarrolle sus habilidades expresivas-comunicativas y las utilice para crear y ejecutar sus producciones”. C) “Adquiera conocimientos y herramientas de creación musical y corporal que apunten a prácticas pedagógicas integrales que atiendan diversas capacidades y formas de expresión de la etapa inicial del niño”.

Los Contenidos se dividen en tres módulos: Módulo 1. Expresión Musical; Módulo 2. Expresión Corporal; Módulo 3. Interrelación entre la música y la expresión corporal. Como ya se anticipó en la fundamentación y en los objetivos, los contenidos se centran en los conceptos básicos de los lenguajes musical y corporal.

El Módulo 1, Expresión Musical, abarca “Componentes musicales: sonidos-silencio-tiempo-cualidades sonoras”; “Conocimiento básico de lectoescritura musical: notas, figuras, frases musicales”; “Estructuras de la creación musical: Ritmo-Melodía-Armonía-Textura”; y “Recursos musicales, corporales e instrumentales”. El Módulo 2. Expresión Corporal, está constituido por “Componentes de la expresión corporal: cuerpo-esquema corporal, espacio, movimiento, parámetros de movimiento y sensopercepción”; “Proyección del cuerpo en el espacio: ejes, planos, volumen”; “Composiciones corporales: danza-dramatización-expresión libre”; y “Recursos corporales y estímulos para la creación”. Por su parte, el Módulo 3. Interrelación entre la música y la expresión corporal, consiste en “Articulación de las cualidades sonoras con las del movimiento: duración-intensidad-cualidades del movimiento”; “Corporización de construcciones sonoro-musicales”; “Sonorización, musicalización de composiciones

corporales”; “Ritmo: tiempo-percepción-creación-rítmica corporal”; e “Integración del movimiento, la música y la expresión dramática” (p. 4).

En el apartado Metodología se explicitan algunas prescripciones y orientaciones al respecto. A) “El abordaje de los contenidos será transversal y espiralado partiendo desde la práctica musical y corporal articuladas con el marco teórico, actividades de investigación y actividades extracurriculares que involucren salidas didácticas” (p. 4); B) “Las experiencias vivenciales constituyen importantes herramientas de transposición didáctica,” (...) “por lo que, se recomienda mantener adecuado equilibrio entre éstas y el marco teórico” (p. 4). C) “Definir para cada instancia de trabajo ejes didácticos concretos” (p. 4); D) “...establecer puntos de encuentro entre ambas dimensiones artísticas para que los estudiantes amplíen su campo perceptivo-sensitivo...” (p. 4); E) “...hacer hincapié en actividades de expresión, creación, interpretación e improvisación” (p. 4); F) “...implementar diversas formas de organizar el trabajo: producción individual, práctica colectiva y creación colaborativa” (...), “espacios de debate, evaluación y análisis crítico de los resultados, que aporten nuevas formas de construcción” (pp. 4-5); y G) implementar instancias que concreten la coordinación con las asignaturas Psicomotricidad y Didáctica/Práctica Docente ya que lo habilita el contenido de Lenguajes Expresivos III, reafirmando lo que ya se planteara en la Descripción de los contenidos de la asignatura.

Por su parte, la Evaluación sigue los siguientes criterios: A) “Evaluación procesual centrada en la percepción, la práctica, la creación y la aplicación de conceptos en trabajos colaborativos, coherentes con la intencionalidad y propuesta pedagógica del curso” (p. 5); B) Instrumentar “espacios formativos posteriores a las propuestas que apunten a la reflexión y valoración de logros con el fin de reforzar conocimientos adquiridos y ampliar las prácticas sobre lo que no se ha incorporado para no caer en el estancamiento del proceso cognitivo implicado” (p. 5).

A su vez, se establecen las consideraciones para la aprobación del curso: “i) El proceso individual, ii) Creación integral colaborativa, donde se articulen los conceptos trabajados en el semestre, iii) Fundamentación individual de la creación y la evaluación del proceso de creación” (p. 5). También se aclara que la evaluación se realizará de acuerdo a la reglamentación vigente. Siendo hasta entonces la Normativa del SUNFD 2008.

La Bibliografía de referencia se divide en tres grupos según los tres Módulos de los contenidos. Cada grupo lleva por título Módulo 1, Módulo 2 y Módulo 3, indicando así a qué módulo de los contenidos corresponde.

4.2 Análisis del programa de Lenguajes Expresivos III

El análisis de la información antes descrita, enfocado en el problema de esta investigación: Las concepciones sobre la praxis artística popular, enfrenta una dificultad: no aparece ninguna mención a la praxis artística popular, ni a ninguna otra praxis artística concreta, vigente o que haya tenido vigencia en algún momento histórico, ni en Uruguay, ni en la región, ni en ningún lugar del mundo.

Esto es un cambio en relación al Programa de la asignatura “Conocimiento Artístico y Literario” (CFE, sfa) del Plan 2013 de ATPI. En este otro programa sí aparecen referencias a praxis artísticas concretas y, en particular, a la praxis artística popular. Cuenta con cuatro Ejes temáticos y contenidos. El primer eje denominado La educación artística incluye, dentro de sus tres puntos, a uno que especifica: “Experiencias concretas en los ámbitos de la enseñanza y en la comunidad” (p. 2). El segundo eje es Literatura. El tercero Géneros Literarios. El cuarto, denominado Artes performativas y no performativas, dedica dos puntos a música: “Rondas tradicionales uruguayas; canciones infantiles uruguayas y de la región. Música: Ritmos del país y la región”, e “Instrumentos tradicionales y artesanales”. A su vez, dentro de la Bibliografía de referencia se encuentran tres obras de Lauro Ayestarán: El folklore musical uruguayo (1967); Teoría y práctica del folklore (1968); y La música en el Uruguay (sin fecha en la bibliografía)⁷; y Butiá, presentado como el primer portal de música infantil uruguaya.

El programa al que se acaba de hacer mención es mucho más amplio en lo que debe abarcar y, sin embargo, es más específico en cuanto a explicitar la enseñanza o abordaje de la praxis artística popular. Mientras tanto, en el programa de Lenguajes Expresivos III (CFE, s.f.d) es más reducido su campo (sólo musical y corporal) y no se incluye nada sobre la praxis artística popular (ni sobre ninguna otra praxis artística específica)⁸. Si se considera el Plan 2017 (MPI) como continuidad del Plan 2013 (ATPI), en el programa de Lenguajes Expresivos III la praxis artística popular (y toda praxis artística socialmente existente) desaparece. Desaparecen las referencias a praxis específicas, en particular a la praxis artística popular.

⁷ Se puede suponer que es la edición del SODRE (Ayestarán, 1953), en donde se incluye, luego del título señalado en el Programa, la aclaración “Volumen I (o 1)”.

⁸ Cabe aclarar, no obstante, que en la bibliografía aparece la obra de Aharonián (2007, citado en CFE, s.f.d, p. 5), “Músicas populares del Uruguay”.

En ese proceso la praxis artística popular sufrió una pérdida de “estatus relativo” (párr. 4) (Bernstein, 1985) dentro del currículo. A su vez, ese cambio implicó un debilitamiento de su legitimidad al pasar de integrar “el conocimiento *puesto a disposición*” a estar entre “el *no puesto a disposición*” (Apple, 2008, p. 18), dentro de los contenidos explicitados en el programa. No obstante, esto no impide que los docentes utilicen la música surgida en esa praxis con otras finalidades, como parte del abordaje de otros contenidos. Estos cambios permiten identificar un cambio en la “tradicción selectiva” (Williams, 2009, p. 153) de los contenidos. Por lo menos, en relación a la praxis artística popular. Se estudió a lo largo de este trabajo si esa tendencia se confirma en otros documentos curriculares y en otros ámbitos de aplicación, relacionados a la educación artística y a la carrera de MPI.

4.2.1 El programa de Lenguajes Expresivos III y los documentos curriculares de Educación Inicial y Primera Infancia

El Plan 2017 de la carrera de MPI (y dentro de él el programa de Lenguajes Expresivos III) se construyó en la intersección entre dos documentos curriculares que compartieron su vigencia hasta 2023: el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEP, 2013) y el Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años (UCC-CCEPI, 2014). El primero con acento disciplinar y amplio desarrollo de los contenidos, y el segundo con carácter globalizador y enfoque competencial. No obstante, ambos documentos están organizados en base a áreas de conocimiento.

En el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEP, 2013) los contenidos de música aparecen organizados dentro de una secuencia propia de la disciplina (como parte del Área del Conocimiento Artístico) y en relación con los contenidos del Área del Conocimiento Social correspondientes al mismo grado educativo. Se establece la gradualidad contemplando los niveles de dificultad. Pero, además, se incluyen contenidos que guardan relación con el espacio geográfico y el tiempo histórico que se estudia en el Área del Conocimiento Social, desde los más próximos al niño a los más distantes, espacial y temporalmente. De esta manera, en todos los grados escolares aparecen contenidos referidos a ejemplos de praxis artística popular, propia y, gradualmente, también de otros pueblos. La propia praxis artística popular es parte de los contenidos de enseñanza.

En el Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años (UCC-CCEPI, 2014) no se explicitan contenidos sino competencias. Esas competencias se agrupan en Áreas y esas Áreas, a su vez, se dividen en Ejes. Acorde con la opción de no vertebrar la educación desde las disciplinas, no existe un eje que agrupe las competencias correspondientes a la música, pero sí existe, dentro del Área de la Comunicación, el Eje Expresión y Creatividad.

En este Eje existe un fuerte énfasis a la generación de oportunidades para promover y desarrollar las posibilidades expresivas, creativas, y comunicativas del niño, “por medio de los diferentes lenguajes expresivos” (p. 26). El conocimiento artístico se direcciona a ese fin. El propio nombre del Eje subraya esa orientación. En el Plan 2017 de MPI, a diferencia del Plan 2008 de MEP, los nombres de las asignaturas que forman parte de la educación artística comparten esa denominación: Lenguajes Expresivos I, II, y III.

Dentro del Eje Expresión y Creatividad, en las 14 competencias que se incluyen existen dos en las que se ve una apertura a la consideración de la praxis artística popular: “Sensibilizarse frente a sus propias creaciones, las de sus compañeros y las producciones artísticas y culturales de los ámbitos local, nacional, regional y universal” (p. 26), y, sobre todo, la siguiente: “Identificar los aspectos expresivos característicos de su cultura de pertenencia en relación con otras” (p. 26). No obstante, como se ve, no se especifica ninguna praxis artística.

En un apartado de la Presentación de este Marco Curricular, titulado “Niñas y niños nacidos en el Uruguay del siglo XXI” (pp. 10-11), se enumeran algunos géneros musicales destacados dentro de las construcciones culturales del país: “Se trata de un país que históricamente ha sabido mezclar pueblos y culturas dando origen a diversas manifestaciones culturales como el folklore, el candombe, el tango, la murga y el rock nacional, con sus diversas fusiones” (p. 10). Estos son ejemplos, mencionados en otra parte del documento, de “producciones artísticas y culturales” y de “aspectos expresivos característicos de su cultura de pertenencia” (p. 26).

Sin embargo, en otros Ejes se incluyen competencias que hacen referencia a conceptos que pueden incluir la praxis artística popular. En el Eje Pertenencia, del Área del conocimiento de sí mismo, se pretende que el niño vaya “desarrollando paulatinamente sentimientos de pertenencia a comunidades más amplias” (p. 24). Con ese cometido se establecen, entre muchas otras, las siguientes competencias:

“Compartir eventos recreativos, encuentros y celebraciones culturales y tradicionales

de su comunidad de pertenencia” (p. 24), e “Incorporarse a una sociedad nacional caracterizada por un espacio geográfico, una historia, un nombre, costumbres e idiosincrasia que la identifican” (p. 24).

Pero, es en el Eje Contexto Social y Cultural, dentro del Área del Conocimiento del Ambiente, donde se insiste en conceptos que pueden ser inclusivos de la praxis artística popular. Es donde parece tener mayor importancia para el cumplimiento de su objetivo específico. Desde este Eje se pretende que los niños puedan “sentirse parte de un contexto humano y físico”, e “interactuar, valorar, expresar y apropiarse de forma creativa de su cultura” (p. 30). Entre sus competencias se encuentran: “Reconocer cambios en las formas de vida y en el patrimonio de su localidad y su país a lo largo del tiempo”, “Reconocer las características de su cultura participando de celebraciones familiares y comunitarias” y “Conocer expresiones, bienes artísticos y culturales que conforman el patrimonio nacional y el de otros pueblos” (p. 30).

Coherente con el “enfoque globalizador de la enseñanza” que propone este Marco Curricular (2014), se sugiere “integrar las disciplinas y los contenidos en situaciones que tengan sentido para niñas y niños” (p. 17), ya que “en esta etapa es difícil caracterizar los aprendizajes como pertenecientes a un ámbito disciplinar específico” (p. 17). En este marco, se ha encontrado la posible presencia de la música en al menos tres ejes. En cada uno de ellos aporta a objetivos distintos.

Si bien no hay una presencia explícita de praxis artística popular, lo cual es una reducción de su presencia en comparación con el Programa del año 2008 de ANEP-CEP (2013), existen conceptos y competencias que pueden entenderse como destinados a habilitar su inclusión. La elaboración del Plan 2017 de MPI contó con muchos protagonistas de la creación del Marco Curricular (2014). Como parte de este proceso, en el Programa de Lenguajes Expresivos III de dicho Plan ya no se especifica nada que sugiera la importancia de abordar la praxis artística popular, aunque sí lo hacen algunos autores de su bibliografía.

Si se construyó la estructura curricular del Plan 2017 de MPI considerando los Ejes del Marco Curricular (2014), la asignatura Lenguajes Expresivos III se acerca al perfil del Eje Expresión y Creatividad. Sin embargo, en el Plan no se contemplan los conocimientos de música que contribuyan directamente a cumplir con el objetivo de los otros Ejes (ni tampoco con las competencias del propio Eje, arriba mencionadas).

La integralidad que el Marco Curricular propone para la primera infancia se encuentra, en la formación de maestros, con la separación en asignaturas que necesariamente fragmentan el abordaje de la realidad con la intención de profundizar en su

conocimiento. Si no se le da lugar en las distintas asignaturas a las partes de esa realidad, además de la integralidad, en el objeto de estudio se pierde parte de aquella. En este caso, se pierde la música como praxis total en la vida de las personas y de las comunidades. Como parte de ese movimiento, consciente o no de ello, se opta por dejar afuera del objeto de la asignatura los aspectos contextuales (sociales y culturales) de la música, la problematización de esta dimensión y el papel de la escuela en ella.

4.2.2 Sobre el lugar de la praxis artística (popular o no). Análisis de autores presentes en la bibliografía del programa (Elliot Eisner y Violeta Hemsy de Gainza) para una interpretación

Considerando el marco teórico conceptual de este trabajo, hay que afirmar que no se incluye como objeto el abordaje de ninguna praxis artística como tal. Se incluyen los componentes del lenguaje musical pero no el proceso de producción ni el de recepción, como parte de la praxis artística total. Ni siquiera se incluye el abordaje de productos específicos, aislados de sus procesos de producción y de recepción.

Esto obliga a ir un paso atrás en el análisis y a explorar las posibilidades que para ello brinda el marco teórico conceptual elegido. Ante la ausencia de información explícita es necesario recurrir a todas las posibilidades que brinde la información disponible para el trabajo de interpretación que aquí se debe realizar. Es por esto que ante esta realidad se toma la decisión de intentar leer el texto del programa también a la luz de la bibliografía recomendada por los propios autores del programa y que figura al final del mismo. Ante la ausencia de información explícita en el resto del programa la bibliografía adopta un peso singular.

En el comienzo del diseño se dio por descontada la presencia en el currículo de algún tipo de praxis artística. Ante su ausencia es necesario dimensionar la totalidad del arte y de la educación artística y reconocer dentro de esas dimensiones cuál es la que queda afuera, cuál se jerarquiza, por qué, y desde allí aproximarse a la interpretación del por qué no se incluye a ninguna praxis artística en particular y, dentro de ello, por qué no se coloca a la praxis artística popular como objeto de estudio. Desde allí se intentará aproximar a la interpretación del problema de esta investigación: las concepciones sobre la praxis artística popular.

Influencia de Elliot Eisner

Dentro de las obras que integran la bibliografía recomendada en el Programa de Lenguajes Expresivos III es pertinente destacar el libro *Educación la visión artística*, de Elliot Eisner (1995). Elliot Eisner ha sido especialmente considerado en Uruguay, durante las últimas décadas, dentro de la educación artística en el marco de la educación inicial y primaria, y en la formación de maestros. Este autor ha sido fundamentalmente utilizado para clasificar o categorizar entre educación artística extrínseca e intrínseca, y, dentro de esta última, entre dimensiones (aunque el autor habla de dominios) productiva, crítica y cultural. Los docentes lo han encontrado útil para eso, jerarquizando el lugar del arte como objeto de estudio y organizando su abordaje. Así lo demuestran claramente el Programa de Educación Inicial y Primaria Año 2008 de ANEP-CEP (2013), entre muchos otros documentos curriculares, y las opiniones que quien suscribe ha escuchado de docentes en sus años de trabajo en la formación de maestros. Para que se comprenda el peso de este autor en el currículo de educación artística en el ámbito magisterial, se mencionan aquí algunos ejemplos de su presencia en documentos curriculares.

Educación Inicial y Primaria

La obra de Eisner está presente en la fundamentación del Área del Conocimiento Artístico dentro del Programa escolar del año 2008 de ANEP-CEP (2013). A) Para identificar los dos tipos de educación artística antes mencionados, “Elliot Eisner distingue dos tendencias básicas y complementarias: una educación artística extrínseca (que utiliza el arte como instrumento para la comprensión de otras áreas de conocimiento) y una educación artística intrínseca (con valor en sí misma)” (p. 71). B) Para establecer el objeto de estudio de la educación artística. Referido, por un lado, al “patrimonio cultural tradicional y contemporáneo” (p. 77), y por otro, a “las dimensiones estéticas: cultural o contextual, productiva o de realización, y crítica, estética o reflexiva” (p. 77). C) Para establecer los criterios según los cuales “deberán fundamentarse” “los contenidos de la educación artística” (p. 77). Además, el libro antes mencionado está en la bibliografía junto a otras dos obras del autor. Esta obra de Eisner sigue siendo citada en reiteradas ocasiones en documentos curriculares de educación inicial y primaria elaborados en 2023 (ANEP, 2023a, 2023b), tanto en la fundamentación general del Espacio Creativo-Artístico, como en muchos de sus programas.

A su vez, es parte de la bibliografía recomendada por la Inspección Nacional de Educación Artística (INEA, s.f.). También, en las consideraciones pedagógicas del Borrador de trabajo sobre cometidos de las escuelas de educación artística, publicado en la página de la DGEIP, se recomienda “atender a las dimensiones productiva, cultural y crítica para la enseñanza del área” (INEA-CEIP, 2018, p. 4).

Formación de Maestros

En el Plan 2005, el libro *Educación la visión artística*, de Eisner, está incluido en los programas de las cuatro asignaturas obligatorias de educación artística, como parte de la bibliografía recomendada. También está en la bibliografía de los cuatro programas de educación artística del Plan 2008. Incluso los contenidos del programa de Expresión Visual (DFPD, s.f.c) se organizan según la clasificación en los tres dominios que propone Eisner. En dicho programa aparecen bajo los siguientes títulos: Narrativas visuales, Producción (acompañado del subtítulo Técnicas procedimentales), y La cultura y los marcos de significado. Por lo dicho, Eisner, entre otros, ha sido referencia también para los programas de Expresión Musical de MEP del Plan 2005 y del Plan 2008, incluyendo el programa de 2021 (CFE, 2021).

Dentro del Plan 2017 de MPI, el libro de Eisner es parte de la bibliografía recomendada en el programa de Lenguajes Expresivos II, y, dentro de sus contenidos, el Módulo 1 - Artes Visuales se organiza según los tres dominios de Eisner, llamados en este programa Dimensión cultural, Dimensión crítica o estética y Dimensión productiva. También forma parte del programa de Lenguajes Expresivos III ya que es parte de la bibliografía recomendada para el abordaje de su Módulo 3.

A su vez, la referencia a Eisner sigue estando presente en el Plan 2023 de la educación de grado de los educadores (CFE, 2022a; 2022b), tanto para Maestro de Educación Primaria como para Maestro de Primera Infancia, en la unidad curricular Educación artística: artes visuales y medios, donde se cita a Eisner para indicar que es necesario “el abordaje y tratamiento de los contenidos desde las dimensiones crítica, productiva y cultural” (2022a, p. 80; 2022b, p. 68). Además, se ahonda en esto, y se incluye a este autor, en el programa de la unidad curricular mencionada (CFE, 2023a; CFE 2023b).

Esta presencia sostenida en los documentos curriculares de las últimas décadas expresa una fuerte influencia de los criterios de este autor en los docentes vinculados a la educación artística de primera infancia, inicial, primaria y magisterio. Esto es así

porque han sido docentes quienes han elaborado estos programas (por lo menos la mayoría de ellos) y porque los programas tienen una influencia (mayor o menor) sobre todos los docentes. Pero, además, el autor de esta investigación ha podido constatar la influencia de Eisner en los docentes, en su propia práctica como docente de la formación de maestros.

Muestra de ello también es que Selva Pérez (2018) utilizó a la obra de Eisner en el marco teórico conceptual de su tesis de maestría sobre la concepción de la educación artística en tres programas escolares de Uruguay, durante el siglo veinte. Selva Pérez fue Inspectora Nacional de Educación Artística del CEIP en el momento en que se elaboró el Borrador de trabajo sobre cometidos de las escuelas de educación artística (INEA-CEIP, 2018), ya citado, e integró el Grupo de trabajo que elaboró los Programas de Lenguajes Expresivos I, Lenguajes Expresivos II, y Lenguajes Expresivos III. La elaboración del mencionado borrador y la del programa de Lenguajes Expresivos III coincidieron temporalmente con el proceso en que Pérez elaboró su tesis de maestría. Por ese motivo se puede pensar que el criterio de clasificación de Eisner que consideró válido y que encuadró su análisis sobre las concepciones de educación artística, la acompañó en el momento de intervenir en el proceso colectivo de elaboración del programa de Lenguajes Expresivos III.

Si bien Eisner tiene una mayor influencia en el campo de las Artes Visuales, su influencia abarca a todos los campos de la educación artística, como se acaba de mostrar. Esa influencia incluye a los documentos curriculares que se analizan en este trabajo. Por todos esos motivos, se consideró pertinente revisar aquí lo que propone Eisner (1995) en la mencionada obra sobre la clasificación de los componentes de la educación artística, y utilizarla para aproximarse a la interpretación de las concepciones sobre la incorporación de la praxis artística popular a la formación musical de maestros, en el programa de Lenguajes Expresivos III, intentando explicar, además, por qué no se incluye ningún tipo de praxis artística específica (socialmente existente fuera del aula) como objeto de estudio.

Aportes de Eisner relacionados con el tema de este trabajo

Para comenzar, es importante señalar que Eisner (1995) realiza sus propuestas para la educación artística a partir de la reflexión sobre la educación artística estadounidense y sobre el campo específico de las artes visuales. Tener esto en

cuenta es relevante para comprender sus orientaciones como para identificar posibles diferencias con otros campos de la educación artística (por ejemplo: en la música y su educación).

Es interés del autor identificar los “objetivos propios” de la educación artística, para quien esos objetivos “están relacionados con la naturaleza del arte y con los tipos de aptitudes y sensibilidades, los tipos de intuiciones y actitudes, que hacen posible la experiencia artística” (Eisner, s. f., p. XV). Es por esto que señala la amplitud de aspectos que debe abarcar la educación artística.

El autor plantea que el “aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural” (Eisner, 1995, p. 59). “A estos tres aspectos del aprendizaje artístico se les puede denominar aspectos productivo, crítico y cultural” (p. 59).

Con la explicitación de estos tres aspectos, a los que también llama “dominios” (p. 163), el autor pretende visibilizar la amplitud del objeto de la educación artística. Eisner (1995) reconoce que en la tradición de la educación de las artes visuales (aunque en ocasiones hable de arte y de artes visuales indistintamente) se ha jerarquizado el dominio productivo y se ha subestimado o desatendido a los otros dos dominios: el crítico y el cultural. Por este motivo, intenta clarificar la existencia de los tres dominios y transparentar los componentes de cada uno.

Se puede decir que el primero focaliza en la producción, el segundo en la percepción y el tercero en la comprensión del arte. Según Eisner (1995), el dominio productivo, abarca cuatro factores:

1. Habilidad en el tratamiento del material.
2. Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y entre las formas observadas como imágenes mentales.
3. Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material con el cual está trabajando.
4. Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva (p. 69).

El dominio crítico es subdividido por Eisner (1995) en las siguientes dimensiones: “experiencial” (p. 96), “formal” (p. 96), “simbólica” (p. 96), “temática” (p. 96), “material” (p. 97), y “contextual” (p. 97). Mientras tanto, el dominio cultural refiere al “contexto cultural e histórico en el que nacen todas las obras de arte” (Eisner, s. f., p. XVI), ya

que “las obras de arte ejercen una influencia en la cultura, y la cultura, por supuesto condiciona a los artistas que crean las obras de arte” (XVI). La diferencia con la dimensión contextual del dominio crítico consiste en que en ésta “se contempla una obra como parte del devenir y de la tradición artística que la precedió” (p. 97), la obra dentro del contexto de la tradición artística. Mientras que en el dominio cultural se aborda la obra dentro de su contexto cultural e histórico más amplio. En ambos casos se refiere al contexto de producción de la obra.

Falta de especificaciones sobre el dominio cultural

Mientras a lo largo del libro estudia y desarrolla los factores del dominio productivo y las dimensiones del dominio crítico, el autor no explicita cuáles serían los aspectos culturales del aprendizaje del arte. En el párrafo que le destina a este dominio en el prólogo a la edición española, los ejemplos incluyen las circunstancias históricas, el posicionamiento de grupos o clases sociales, los movimientos artísticos más amplios, en la época en que un autor produjo su obra.

No obstante, no se explicita qué papel juegan en la obra de arte. Se los presenta como un contexto que está fuera de la obra de arte, que juega un papel auxiliar para su comprensión. Esto puede inducir a pensar que es suficiente una revisión de biografía y contexto histórico para encuadrar el abordaje del arte, para su comprensión. Y que los componentes del arte están abarcados en los otros dos dominios. Si bien el autor introduce esta clasificación en dominios diciendo que el dominio cultural es necesario en la educación artística, luego no se pondera en las reflexiones al respecto.

Eisner intentó jerarquizar su lugar estableciendo un dominio específico para su abordaje. Sin embargo, al dejarlo por fuera de los contenidos de los otros dos dominios y no desarrollar los contenidos propios del dominio cultural, puede implicar el desplazamiento de su lugar en la educación artística. Esta lógica de no presentar ningún contenido o aspecto específico del dominio cultural se ve claramente ejemplificada en el programa de Lenguajes Expresivos III.

Contextualistas y esencialistas

Lo mismo se podría decir de su énfasis por destacar como objeto de la educación artística lo que es exclusivo del arte si se lo despoja de todo lo que comparte con otros campos del saber y de la integralidad de la vida humana. En el debate entre los que

Eisner (1995) llama “contextualistas” y “esencialistas” (pp. 2-9) se puede empujar, con intención o sin ella, a dejar al contexto afuera de la esencia del arte.

Como ya se mencionó aquí, el autor procura jerarquizar el lugar de la educación artística dentro del currículo escolar. Para fundamentar su posición repasa las distintas perspectivas que justifican su inclusión y las agrupa en dos tipos: contextualista y esencialista. “El primer tipo subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar los objetivos” (p. 2). “El segundo tipo de justificación destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que sólo el arte puede ofrecer; acentúa lo que el arte tiene de propio y único” (p. 2).

Es comprensible y pertinente su preocupación por jerarquizar el lugar de la educación artística dentro de la educación general debido a su desplazamiento en relación a otros campos del saber. Esta situación, observada por Eisner (1995) en Estados Unidos, también se ha dado en Uruguay a lo largo del siglo XX (Pérez, 2018). Frente a esa situación, quien suscribe ha podido observar, en su trabajo como docente, la preocupación por la jerarquización de la educación artística, de parte de los docentes uruguayos de esta área en educación inicial, primaria y magisterial. Para ello, han recurrido a esa clasificación realizada por Eisner, aunque en Uruguay se la ha llamado “educación extrínseca” (a la contextualista) y “educación intrínseca” (a la esencialista) (ANEP-CEP, 2013, p. 71), planteando que ambas son pertinentes pero que no se debe olvidar de abordar al arte como objeto en sí mismo y no sólo como recurso para abordar contenidos, o alcanzar objetivos, de otros campos del saber.

Sin embargo, hacerlo desde esta separación tajante entre contexto y esencia del arte puede acarrear perjuicios para el abordaje del arte, incluso como objeto en sí mismo.

Si bien él reconoce como funciones del arte “criticar a la sociedad” (p. 10) y el “rito” (p. 11) cohesionador, después las niega en la educación al oponer lo “socialmente útil” a “las grandes producciones de la mente y del espíritu humanos” (p. 53) por sí mismas.

Este énfasis tan marcado por resaltar lo que el arte tiene de específico y singular, puede generar la búsqueda de su naturaleza en lo que el arte no tiene en común con otros campos del saber, lo que es difícil de encontrar en el arte existente fuera del aula, y que también (al igual que sucede con la instrumentalización del arte para otros fines) puede terminar “adulterando la experiencia artística y, de alguna forma, robando al niño lo que el arte puede ofrecerle” (Eisner, 1995, p. 7).

Esta influencia podemos encontrarla en la selección de contenidos del programa de Lenguajes Expresivos III, al dejar por fuera de los cometidos de los Lenguajes Expresivos sus proyecciones sociales y culturales, y todo lo social y cultural que está en el arte cuando éste vive en la sociedad. Esto es acorde, a su vez, con el criterio seguido para establecer los Ejes del Marco Curricular para la Primera Infancia, en los que se separa el Eje Expresión y Creatividad del Eje Contexto Social y Cultural, en dos Áreas distintas.

El contexto como marco del arte y no como parte del arte

Se entiende aquí que el origen de esta limitación está en concebir al contexto cultural e histórico (en el que se produce una obra) como un dominio de la educación artística que sirve para comprender al arte, pero que no forma parte de él. Según su concepción, la totalidad social, a la que Eisner llama contexto cultural e histórico, no forma parte de una obra de arte, sino que es un marco de referencia indispensable para su comprensión.

Le asigna ese valor porque reconoce su influencia como condicionante de las opciones del autor en el momento de la actividad productiva. También en este caso, el contexto cultural es parte del encuadre del proceso de producción, pero no es parte de la obra. En un caso influye en el proceso de producción, y, como consecuencia, en el otro es necesario para la comprensión del arte. Pero en ambos casos no es algo que esté en el arte.

Dentro de su categorización de los aspectos de la educación artística, en la dimensión contextual del dominio crítico se utiliza el contexto de producción para poner el foco en el estudio de la obra de arte. En el dominio cultural se puede usar la obra de arte, pero se pone el foco en el conocimiento del contexto cultural e histórico de su producción.

Se considera aquí que las valoraciones del autor a este respecto apuntan a ampliar el conocimiento sobre las influencias del contexto histórico y cultural en el arte y viceversa. Sin embargo, se observa que queda vacante la identificación de los aspectos sociales (culturales, históricos) que forman parte del arte y de cómo forman parte de él. Por lo tanto, no aparecen como objeto de enseñanza. Esta no identificación influye en las concepciones de quienes se apoyan en las categorizaciones de Eisner (1995) para organizar el currículo. Ello puede incidir en la ausencia de esos aspectos en documentos y prácticas curriculares.

El papel del receptor

Otro elemento que puede reforzar esta situación es la consideración del contexto de producción y no del contexto de recepción. Eisner (1995) habla en todos los casos de la influencia del contexto (artístico, cultural, histórico) en el proceso de producción de la obra y de que, por tanto, se vuelve necesario el conocimiento de ese contexto para la comprensión de la obra. Se entiende aquí que esto puede ser otro bloqueo a la consideración del contexto en el arte.

Junto a este criterio está la concepción de que la obra está terminada una vez que el productor concluye con su proceso de producción. Quien percibe la obra debe aproximarse a lo que ya está acabado en ella. Debe comprenderla. Dentro del plano específico de los significados la tarea de quien percibe es apreciar el significado que ya está en la obra, o sea en lo aportado por el productor. Como dice Eisner (1995) describiendo a la dimensión temática del dominio crítico: “La dimensión temática está vinculada a una apreciación del significado general subyacente a la obra” (p. 96).

Aquí se le está prestando atención al productor y al producto, pero no al consumidor. Con esto recoge con amplitud las perspectivas estéticas jerarquizadas hasta ese momento que no consideran en forma equilibrada el papel del receptor. Tanto las que le asignan el papel “de reproducir las intenciones, los proyectos o la personalidad del autor, y por tanto lo que de todo esto se exterioriza o expresa en la obra” o “captar las ideas del autor como parte de la ideología dominante en la sociedad”, como las que le atribuyen “el de reproducir lo que la obra encierra: su contenido significativo o la estructura o forma de ella” (Sánchez Vázquez, 2005, p. 14). Estéticas en las que “el papel del receptor de la obra se caracteriza por su pasividad” (p. 14). Sin embargo, queda ausente la perspectiva estética que le asigna al receptor un papel activo.

Una perspectiva estética distinta se plantea en forma sistemática en 1967 (cinco años antes de la obra de Eisner) a través de la llamada Estética de la Recepción, surgida en la Universidad de Constanza de Alemania (Sánchez Vázquez, 2005). Esta teoría estética, abrevando de aportes que le antecedieron, le asigna un papel activo al receptor en la construcción de la obra como tal. Parte de que el significado de la obra, y por tanto la obra como tal, se construye a través del cumplimiento de los dos procesos de la praxis artística: el de producción (o creación) y el de consumo (o recepción), es una cocreación entre lo que aporta el sujeto creador o productor: el producto, y lo que aporta el sujeto receptor: la actualización de la obra. La recepción no sucede si no hay producto aportado por el productor. No sólo porque le ofrece el material para la recepción, sino, también, porque le ofrece límites y posibilidades

necesarios para la actividad creativa del receptor. Pero “no hay producción (de la obra)” (p. 61) sin su actualización por parte del receptor.

Esta teoría se aproxima a lo que otros autores han planteado sobre la separación entre texto y obra. Sobre lo cual, en términos generales, entienden que el texto es imprescindible, pero no suficiente, para la realización de la obra. Algunos, como Lotman, plantean que la obra se construye en la relación entre lo textual y lo extratextual (Sánchez Vázquez, 1985), otros, como la Estética de la Recepción, entienden que la obra se co-crea entre el productor (y su producto) y el receptor (Sánchez Vázquez, 2005).

La consideración del papel activo de la recepción es importante para comprender la actividad que implica la recepción, para comprender la recepción que desarrollan los destinatarios privilegiados de un determinado producto artístico (ya que no todas las praxis artísticas prevén un mismo tipo de recepción), pero también para poder realizar una comprensión del propio proceso de recepción por parte de los estudiantes, y para su incorporación en el proceso formativo de sus futuros estudiantes en el momento de ser maestros.

Autonomía del arte

Ese papel pasivo asignado al receptor se afianza en la llamada Modernidad, desde el siglo XVIII en Europa occidental, con la concepción del arte “con una autonomía absoluta, como un fin en sí” (Sánchez Vázquez, 2005, p. 14). En esta concepción, “a la autonomía de la obra, corresponde su recepción contemplativa” (p. 15). Debido a esto surge un marco institucional acorde a dicha contemplación. Por ejemplo, el museo. A él ingresan las obras que se consideran merecedoras de la mencionada contemplación. Incluso objetos que no fueron creados según la concepción del arte como autónomo, o fin en sí mismo, pero que son apropiados bajo esa concepción y expuestos para la contemplación.

Pero ese no es todo el arte. Hay otro arte que se produce y recibe según otras concepciones. En particular, fuera del área cultural dominada por Europa occidental (Aharonián, 2012, Sánchez Vázquez, 2005). Pero, que también existe en esta área, aunque sea en forma menos visible. Con esto se hace referencia, por ejemplo, al “arte como medio o instrumento al servicio de un fin exterior: mágico, religioso, político. Tal es la concepción del arte que se manifiesta, por ejemplo, en las pinturas murales prehistóricas, en un altar medieval, una escultura azteca o en una máscara africana”

(Sánchez Vázquez 2005, p. 15). En particular en la música, en el concepto de música que aquí se utiliza, Aharonián (2012) aclara que

el concepto de música entendido como compartimiento estanco no es común a todas las culturas: en las sociedades en las que el hombre no es parcelado, se hace muy difícil establecer límites entre música y poesía, entre música y danza, entre música y expresión erótica, entre música y hecho religioso, entre música y magia, entre música y medicina, entre música y trabajo, entre música y fiesta, entre música y vida política comunitaria (p. 5).

Al ser la autonomía del arte una concepción del arte entre otras, el limitarse a abordar el arte según esa concepción excluye a las praxis artísticas que no reconocen esa separación entre arte y otras áreas de la vida. Entre ellas, muchas que se pueden considerar parte de la praxis artística popular (Aharonián 2012; 2014). No detenerse a reflexionar sobre la concepción del arte y el tipo de praxis que se está asumiendo, y no preocuparse por asignarle un lugar como objeto de estudio en los programas a las distintas concepciones y tipos de praxis, lleva a que no se asuma conscientemente este problema y se aborde una concepción del arte sin dimensionar todo lo que ella conlleva.

Desde una perspectiva que entiende que la praxis artística es sólo el proceso de producción, cualquiera que sea la recepción el tipo de praxis no cambia. Sin embargo, para la perspectiva que entiende que la praxis artística implica dos procesos, el de producción y el de recepción, las formas de recepción, la relación con el producto tanto de quienes producen como de quienes reciben, la relación entre el sujeto productor y el sujeto receptor, la relación entre lo textual (material y formal) y lo extratextual, van a delimitar distintos tipos de praxis artística.

Cuando se lleva una máscara africana a un museo se está introduciendo un producto, nacido de una determinada praxis, a otra praxis. Se conserva el aspecto material y formal, pero se altera completamente su significado. Es otra obra, diferente a la que se creó en su contexto original, ya que el proceso de recepción es diferente. No hay una recepción que implica a la vez un uso estético y extraestético, sino una recepción contemplativa. Es un producto que es apropiado por la hegemonía de otra concepción artística: la del arte con autonomía absoluta, como un fin en sí. Su significado es construido a partir de los parámetros de esta concepción, seleccionando el producto y descartando el conjunto de su praxis de origen.

Cuando en un aula se introduce un producto musical nacido de una praxis artística popular, que no compartimenta la vida humana, y se introduce en una clase de música

donde sólo se le presta atención al mundo sonoro, se está trayendo al aula un producto despojado de toda su praxis (incluyendo los procesos de producción y de recepción, y la relación entre ambos) para ser introducido en una nueva praxis artística institucional (como la del museo) que recoge los supuestos de la autonomía del arte. El repertorio que se seleccione será relevante en cuanto brinde el material sonoro para la comprensión de la dimensión sonora de la música en el marco de la praxis artística institucional. Se dice aquí dimensión sonora porque no se está colocando al sonido en su conjunto significativo como para poder hablar de música, ya que el sonido, aunque imprescindible, por sí sólo no constituye a la música. En todo caso, se lo coloca en otro contexto significativo: el de la praxis artística institucional del aula. Aquí se vuelve a lo que se mencionó más arriba. Para superar esto no se trata sólo de ver al contexto de la música, sino al contexto del texto (musical, en este caso) como parte de la obra, en la música.

Por esto, es necesario ser consciente cuando se está excluyendo a otras praxis artísticas, entre ellas la popular, por no considerar la naturaleza de cada una y por no ser consciente de que se está abordando todo el arte desde una concepción del arte que no incluye a las demás, y por ende excluye a praxis artísticas que parten de ellas. Porque, de lo contrario, se está tomando una decisión que establece lo que entra y lo que no entra en el currículo, sin ser consciente de ello. A su vez, es importante ser consciente cuando se está llevando al aula un producto y se lo está despojando del conjunto de su praxis de origen para subordinarlo a otra praxis artística, por ejemplo, para la incorporación subordinada de lo popular a la praxis artística hegemónica a nivel institucional. Esto no evita la dificultad propia de las limitaciones institucionales, locativas, espaciales, históricas, entre otras. Pero no ser consciente de las operaciones que se están haciendo como docentes impide de antemano cualquier acción destinada a aproximar la experiencia de aula a las praxis artísticas existentes fuera del aula.

Relación entre producción y recepción

La desconsideración del papel activo de la recepción, y del contexto de esa recepción, también lleva a pasar por alto la mutua influencia entre el proceso de producción y el de recepción.

Estudiar sólo la producción sin prestar atención a la recepción es una comprensión muy limitada de la propia producción. ¿Cómo se puede estudiar una producción de plena desconociendo que su recepción es a través de la danza? La danza, a su vez,

también puede convertirse en parte del proceso de producción. Por ejemplo, en el candombe tradicional.

Esto lleva a que tampoco se puedan estudiar las implicancias de que los contextos de producción y recepción sean el mismo o no. En simultáneo o no.

No todas las praxis artísticas limitan el rol del receptor al plano de los significados, sino que algunas también están abiertas a su participación en el plano material y formal. En éstas la separación de sujetos productores y receptores se convierte en una categorización para delimitar procesos de la praxis artística (pero) que son cumplidos por el mismo grupo humano.

También se están excluyendo praxis artísticas que asignan un valor singular a este tipo de relación y tienen un tipo de relación distinto al que se pondera en la concepción de la autonomía absoluta del arte.

Para el caso de la payada (Lasa, 2023), no considerar que la recepción y la producción se dan en simultáneo y en un espacio compartido, no permite comprender la influencia del contexto en la producción y recepción de la obra, como “soporte” (Sánchez Vázquez, 1985, p. 49) de ella, ni tampoco el lugar del contexto en la obra, como “aspecto” (p. 49) de la misma. Considerar al contexto en esta doble condición nos permite comprender la importancia que adquiere el contexto, como conjunto de elementos situacionales y culturales que rodean al texto pero que son parte de la obra (Lasa, 2023), cuando producción y recepción se dan en un mismo tiempo y lugar. No se puede abordar la payada sin colocar como dimensión de estudio la particular relación entre los procesos de producción y recepción, y entre los sujetos de una y otra. Porque el contexto forma parte de la obra improvisada llamada payada. La cual incluye al texto, que ocupa un lugar central, pero también lo excede.

A su vez, la no consideración de estos dos procesos como partes ineludibles de la praxis artística, trae aparejado el establecimiento de una distinción radical entre quienes producen (material y formalmente) y quienes reciben. Sin embargo, no todas las praxis artísticas delimitan tajantemente estos roles. En muchos ejemplos de praxis artística popular tradicional, o comunitaria, ambos roles son desarrollados por todos los partícipes, en forma simultánea o rotativa (Aharonián, 2012). Aquí se hace referencia al cumplimiento de ambos roles en la praxis total. Esto no quiere decir que necesariamente todos los cumplan de la misma manera. Unos pueden cumplir el rol de productores a través de la ejecución instrumental, otros a través de la danza, otros a través del canto, otros a través del movimiento corporal que requiera el trabajo (por ejemplo, en la cosecha). Son una variedad de formas de ser parte de la producción

que habilitan distintas formas de ser parte de la recepción. La elaboración de un producto artístico para un público que se limita a ser receptor o para la recepción de la propia comunidad que lo produce es una diferencia que afecta al proceso de producción, al propio producto, a la recepción, y, por lo tanto, a la obra. No sólo es una información contextual para su comprensión. Es parte ineludible de la forma artística. Sin su consideración difícilmente se esté abordando este tipo de praxis y será muy limitada la comprensión de su producto.

La praxis artística, como aquí se la entiende, está atravesada por una influencia continua y mutua entre producción y recepción. La propia producción demanda un tipo de recepción. Pero, a su vez, la recepción le pone límites a la producción. No se pasa por alto que en este intercambio la producción tiene mayor poder determinante por aportar la dimensión material y formal de la obra. Sin embargo, también la recepción influye sobre la producción (Sánchez Vázquez, 2005). Además de las posibilidades humanas, biológicas y psicológicas, el productor debe tener en cuenta, entre otras cosas, el dominio que el receptor tenga del código, sistema, o lenguaje, con el que se construye la obra, o el tipo de expectativas del receptor en función de sus experiencias previas. No para anclarse en lo existente sino para aportar creativamente sin romper la comunicación. A su vez, también afectará a la producción el contexto histórico de la recepción (Sánchez Vázquez, 2005).

Pero, además, si la recepción se da a través de la danza, esto va a afectar de una manera decisiva la producción musical. En este caso, va a tener una comprensión muy limitada de la producción quien pase por alto el análisis de la recepción. A su vez, va a tener una recepción muy limitada quien pretenda hacer una valoración estética sin poder realizar la recepción desde la danza para la cual se hizo la producción.

Asimismo, si esta praxis artística se está desarrollando en simultáneo los músicos podrán dialogar con los bailarines, o sea, co-crear la obra a través de la música y la danza que se está ejecutando. Esto es una característica habitual de la praxis artística popular. Un ejemplo de ello es la música tropical en Uruguay. Pasar por alto estas singularidades que nacen de la relación entre los elementos de la praxis, puede llevar a considerar exclusivamente un tipo de praxis, un tipo de relación entre los elementos de la praxis, y/o a incluir los productos artísticos de determinados tipos de praxis, dentro de praxis distintas, y/o valorarlos dentro de estas últimas.

Relación pedagógica, en sentido amplio, entre productores y receptores

Como parte de esa mutua influencia, se dijo que la producción demanda un tipo de recepción. Pero, también educa para un tipo de recepción. El productor educa al receptor a través del producto que le ofrece, y a través de la relación que le ofrece para poder comunicarse con ese producto. A su vez, el productor es educado por el receptor pues recibe los efectos de su producto en la recepción de éste. Ese intercambio lo forma como productor. Forma parte de su proceso productivo y, por tanto, de su formación como tal.

Pero, en esta relación de mutua influencia, no sólo se educan, productores y receptores, a través del producto. También se educan a través de la praxis mediante la cual se relacionan con ese producto. Y mediante el tipo de relación que se establece entre los sujetos de esa praxis a través del producto artístico. Esto trae aparejado, también, que afectarán a la producción las formas predominantes de intercambio o circulación de los productos artísticos (Sánchez Vázquez, 2005), que establecen praxis específicas para sus sujetos.

Cada praxis artística, cada relación entre los sujetos a través del producto artístico, puede ser considerada una relación pedagógica. Gramsci (1958) entiende que la relación pedagógica “es una relación activa, de vínculos recíprocos, y por lo tanto cada maestro es siempre un alumno y cada alumno, maestro. Pero la relación pedagógica no puede ser reducida a relaciones específicamente ‘escolares’” (p. 34). “Esta relación existe en toda la sociedad en su conjunto” (p. 34). “Cada relación de ‘hegemonía’ es necesariamente una relación pedagógica” (pp. 34-35).

La praxis artística institucional es una relación pedagógica, como también es una relación pedagógica la praxis artística popular que se desarrolla en forma espontánea. También es una relación pedagógica la praxis artística mediada por la industria cultural. Entre ellas, a su vez, necesariamente se establecen relaciones, influencias, condicionamientos. Desconocer las relaciones pedagógicas que se establecen fuera de la institución y que están influyendo en la relación pedagógica del aula, y sobre las que, a su vez, se puede estar influyendo, implica dejar fuera de la propia comprensión dimensiones relevantes del quehacer docente y de sus consecuencias. Incorporar productos de la praxis artística popular espontánea a la praxis artística institucional puede significar, en particular si se desconoce esta problemática, su incorporación en forma subordinada a la “hegemonía” dentro de la institución. Con ello se puede caer en aportar de una determinada manera a las relaciones hegemónicas existentes en la totalidad social. Que el diálogo entre lo institucional y lo no institucional desemboque en otra dirección, por ejemplo, aportando a la contrahegemonía, requiere, entre otras

cosas, pero ineludiblemente, que se tome esta problemática como objeto de estudio y reflexión docente.

Recapitulación

Se considera aquí que Eisner (1995) subraya el papel del contexto cultural e histórico como condicionante del proceso de producción de la obra y como elemento necesario para la comprensión de la misma. Sin embargo, pasa por alto el papel de la recepción en la construcción de la obra en el plano de los significados. Por ende, desestima el papel del contexto (artístico, cultural, social, histórico) de la recepción, y el papel de la relación entre ambos contextos. También, desestima la importancia de la relación entre los sujetos de la producción y los sujetos de la recepción, ya que no considera que en esa relación se construye el significado de la obra. A su vez, identifica al contexto como marco de la obra, pero no como parte intrínseca de ella. Esto trae aparejado la separación aparentemente nítida entre “contextualistas” y “esencialistas” (p. 2-9), entre el contexto del arte y la esencia del arte. Como se comentó en cada oportunidad del análisis anteriormente presentado, estas perspectivas pudieron influir en el lugar (o en la ausencia del mismo) de la praxis artística popular en el programa de Lenguajes Expresivos III.

Estas pueden ser algunas explicaciones de por qué, no obstante, la preocupación de Eisner de ampliar los aspectos o dominios de la educación artística, en el programa aquí estudiado (según lo explícitamente expresado en él) la praxis artística popular pasa a integrar lo que el mismo Eisner llama “currículum nulo”: “las opciones que no se le proporcionan al estudiante, las perspectivas que no conocerá nunca y que, mucho menos, utilizará, los conceptos y habilidades que no formarán parte de su repertorio intelectual” (Eisner, 1985, p. 107, citado en Flinders et ál., 1986, p.2, citado en Abate, S. & Orellano, V., 2020, p. 112).

Énfasis en el dominio productivo de la educación musical

Con la identificación de tres dominios, Eisner (1995) procura ampliar la atención de la educación artística sacándola del casi encierro en el dominio productivo de la misma, en Estados Unidos. Al menos en las artes visuales, foco de atención del autor. Sin embargo, en la educación musical, por lo menos en Uruguay, el proceso fue inverso.

El peso del dominio productivo ha ido creciendo, en particular desde la década de 1970 con la influencia del compositor y pedagogo musical Murray Schafer (Pérez, 2018). La perspectiva de Murray Schafer tuvo como seguidora y difusora en el Río de la Plata a la influyente educadora musical Violeta Hemsy de Gainza. Ambos autores figuran en la bibliografía del Módulo 1 del programa de Lenguajes Expresivos III, destinado a Expresión musical. Incluso uno de los capítulos de un libro de Hemsy de Gainza (2002), allí incluido, se titula “La experiencia Schafer en Argentina” (pp. 79-97), en el que describe y presenta los aportes, y la influencia del pedagogo canadiense. Asimismo, fue ella quien realizó la introducción y el prólogo a muchas de sus obras en español (Murray Schafer, 2011; 2012; 2015; 2016; 2019).

Ese énfasis en el dominio productivo, según la clasificación de Eisner (1995), que puede leerse en el trabajo de Pérez (2018) como una virtud porque viene a suplir una carencia de décadas anteriores, puede verse en el Programa de Lenguajes Expresivos III. Desde la perspectiva de la praxis artística con la que se encuadra este análisis esto no acarrea dificultad ya que toda producción implica una recepción en determinados contextos que rodean al texto y que forman parte de la obra. A su vez, esa praxis artística reconoce una relación necesaria con la praxis vital en el seno de la totalidad social. Sin embargo, desde la separación en dominios que realiza Eisner el dominio productivo no incluye a los otros dominios, ni se considera la relación entre los elementos de la praxis (producción, producto y recepción), ni se considera al contexto como elemento a abordar en el dominio productivo. Aunque se reconoce su influencia en la producción, se incluye en el dominio crítico, para la comprensión del producto, y en el dominio cultural. Este énfasis productivo desde la categorización realizada por Eisner puede ser otro factor para la no consideración de las particularidades de las praxis artísticas socialmente existentes como objeto de estudio. Dentro de ellas las de la praxis artística popular.

Si bien en el programa de Lenguajes Expresivos III también se incluyen algunas dimensiones del dominio crítico, es claro el interés por jerarquizar el lugar del dominio productivo a partir del cual llegar a los aspectos del dominio crítico. En la Fundamentación de ese programa (CFE, s.f.d) se establece que este curso es una “introducción a los conceptos básicos de los lenguajes expresivos musical y corporal enfocada en el aprendizaje desde el ‘hacer’, es decir, partiendo de prácticas musicales y corporales para llegar a la conceptualización” (p. 2). Coherente con esto, los tres objetivos específicos del programa van en esa dirección.

Por lo que se establece en el módulo destinado a “Expresión musical” del apartado “Contenidos” (p. 4), se entiende por conceptos básicos del lenguaje musical a: “Componentes musicales: sonido-silencio-tiempo-cualidades sonoras” (p. 4); “Estructuras de la creación musical: Ritmo-Melodía-Armonía-Textura” (p. 4)”. Dentro del módulo, a estos conceptos se agrega el “Conocimiento básico de lectoescritura musical: notas, figuras, frases musicales” (p. 4) y los “Recursos musicales, corporales e instrumentales” (p. 4).

No se plantea nada directamente identificable ni con la dimensión contextual del dominio crítico, ni con el dominio cultural en su conjunto. Los únicos indicios que podrían ser una apertura hacia ello son la alusión al fundamento histórico de iniciar al estudiante “en los conceptos de interacción artística y creación integral” (p. 2), la invitación a no “descuidar la diversidad de contextos, gustos y formas de comunicación entre los niños” (p. 2) y, en el apartado de Metodología, la inclusión de “actividades extracurriculares que involucren salidas didácticas” (p. 4). Un docente que asuma su trabajo con apertura a las praxis artísticas socialmente existentes fuera del aula podría partir de estos elementos para desarrollarlos, pero el programa no lo plantea explícitamente en ningún momento. De remitirse a lo explícitamente planteado en el programa, las praxis artísticas de afuera del aula podrían tomarse como recursos para abordar “herramientas y conocimientos básicos del lenguaje musical y corporal” (p. 2), pero no como objetos de estudio en sí mismos.

Modelos didáctico y artístico de educación musical

En este enfoque del programa es identificable, también, la influencia del “modelo artístico” de Hemsy de Gainza (2002, p. 25). A su entender, en la década de 1980 se produce “la fragmentación del modelo ‘integrado’ de la *educación musical*, para dar lugar a los modelos: 1) *didáctico* y 2) *musical o artístico*, de acuerdo con el área o aspecto que enfatizan (la *educación*, en el primer caso; la *música* en el segundo)” (2013, p. 75).

La autora plantea que la educación musical se inclina hacia alguno de esos dos modelos: el didáctico y el artístico. El modelo didáctico pone el énfasis en “los objetivos y la conducción del aprendizaje; la planificación y la evaluación educativa; los contenidos y secuencias pedagógicas” (2002, p. 25). Por su parte, el modelo artístico lo pone en “los materiales, elementos y recursos musicales; el juego, la participación

activa del educando y el desarrollo de la creatividad” (p. 25). La autora se inclina hacia el modelo artístico de enseñanza.

Cada método empleado por un docente forma parte de uno de los dos modelos e implica una determinada jerarquización de los siguientes aspectos: “Fundamentos”; “Materiales”, “Técnicas”; y “Conocimientos” (pp. 23-24). Los Fundamentos se centran en responder a las preguntas de “por qué”, y “para qué” (p. 23) se enseña. Los Materiales “con qué” (p. 148), y las Técnicas “cómo” (p. 148) se enseña. Mientras que los Conocimientos remiten a “el saber actual e histórico sobre los distintos aspectos del sonido y la música” (p. 24). No obstante, en otros trabajos la autora también incluyó a los “Conocimientos”, al “qué” se enseña, dentro de los Fundamentos (p. 148). Teniendo esta clasificación de los aspectos de la educación musical se ve que el modelo didáctico pone el énfasis en los Fundamentos, mientras que el modelo artístico lo hace en los Materiales y las Técnicas de enseñanza.

Con respecto a los objetivos a alcanzar mediante la aplicación de un determinado método, como parte de uno u otro modelo, la autora aclara que el “objetivo específico” de la educación musical es “promover procesos de musicalización activa” (p. 23). Para la autora, “Musicalizar equivale a desarrollar y sensibilizar integralmente, a partir de la práctica (el hacer), la conciencia (el comprender), la creatividad (el ser) y la identidad musical (el pertenecer)” (Hemsey de Gainza, 2013, p. 79).

A su vez, en el modelo didáctico se parte de la teoría como “eje estructurante” (Hemsey de Gainza, 2002, p. 25) y desde ella se piensa la praxis, “procede desde el concepto y el símbolo hacia la acción” (p. 25). Por el contrario, en el modelo artístico “la praxis es el eje estructurante” (p. 25), “la teoría sucede a la práctica y se procede desde la acción hacia el concepto y el símbolo” (p. 25). Aquí se interpreta que en ambos modelos se sostiene la escisión entre teoría y práctica, lo que en ningún caso sería praxis, según como se la entiende en este trabajo.

Cabe aclarar que la propia autora, no obstante reivindicar los aportes de Murray Schafer y otros, invita a “evitar los caminos únicos y excluyentes” (p. 26) de seguir el método de un autor determinado. Al respecto señala que “los diversos modelos educativos-musicales desarrollan aspectos complementarios en relación con los objetivos pedagógicos” (p. 26) y agrega que todos los métodos son “válidos y complementarios” (p. 26).

Riesgo de inclinarse al pragmatismo, o empirismo, y alejarse de la praxis

La oposición entre el “modelo artístico” y el “modelo didáctico” (p. 25) puede acarrear problemas si se la absolutiza. Por ejemplo, puede llevar a adoptar una posición unilateral hacia el hacer. Construir una propuesta curricular desde la oposición absoluta entre esos dos modelos puede devenir en que la oposición al teoricismo y al intelectualismo desemboque en el pragmatismo (o empirismo). Ambos extremos distantes de la praxis, ya que con ella la escisión teoría-práctica queda superada: “la noción de praxis las liga dialécticamente” (Sirvent y Rigal, 2023, p. 152).

Hemsey de Gainza (2013) plantea que “los ‘modelos’ pedagógico-musicales actuales deberían centrarse en la práctica” (p. 114). En esto se ve la continuidad de la influencia de Murray Schafer hacia el énfasis en lo productivo, que describiera Pérez (2018). Su propuesta de un “nuevo pragmatismo” (Hemsey de Gainza, 2013, pp. 108-109, pp. 118-119) implica “una práctica consciente, que integre la reflexión a la acción” (p. 109). Coherente con esto considera que los modelos artísticos están “lejos de ser de naturaleza empírica” (p. 75). Sin embargo, advierte que esa es una tendencia presente en la educación musical actual (Hemsey de Gainza, 2002):

La enseñanza tradicional, como decíamos, invierte el orden natural del aprendizaje al centrar el proceso en la teoría y la comprensión de los códigos musicales de lecto-escritura, para acceder, desde allí, a la práctica. Debemos reconocer, sin embargo, que la enseñanza actual de la música recae a menudo en el error contrario, al magnificar las primeras fases del aprendizaje, o sea, la práctica musical, empírica, demorando innecesariamente el paso a las etapas siguientes del proceso, que consisten en nombrar, graficar, simbolizar, etc., lo actuado (p. 21).

Si se reduce la relación teoría-práctica a la relación entre el quehacer sonoro musical con la lecto-escritura musical es entendible el énfasis por la práctica. Lo contrario sería como centrar la actividad literaria en el estudio de gramática. Pero la relación teoría-práctica es mucho más que eso. La reflexión teórica no se restringe a la simbolización de la práctica musical (aunque ése sea el sentido corrientemente asignado), como la reflexión teórica sobre una lengua no es sólo el aprendizaje de la escritura o el estudio de la relación grafema-fonema. Por el contrario, la teoría, en cualquier campo, establece vastas conexiones (relaciones) con la totalidad de la vida.

En el programa de Lenguajes Expresivos III se plantea la articulación práctica-marco teórico, lo que se podría entender como una forma de plantear la praxis. Pero, en el programa también se habla de empezar por la práctica para llegar a la

conceptualización. Del mismo modo, en el libro citado de Hemsy (2002, p. 25), se habla de primero práctica, después teoría (en un modelo). O primero teoría, después praxis (en el otro modelo). Tanto el trabajo de la autora como el programa están en el delgado límite entre a) la praxis como un proceso que hace hincapié en la práctica, pero sin separarse de la teoría, y b) un proceso lineal que separa entre una primera etapa práctica y una segunda etapa teórica.

No obstante, la fuerte reivindicación de la praxis por parte de la autora es una apertura al abordaje de praxis artísticas socialmente existentes. Es una apertura hacia su inclusión en el aula, pero también a su valoración en el estudio de la música. Una praxis sin la cual no puede ser comprendido el fenómeno sonoro que surge de ella. Para la autora, la praxis se convierte en fuente de conocimiento. Tanto la que se gesta en el aula, como la que se practica fuera de ella. Una muestra de ello es su atención a los “modelos pedagógicos de la música popular” (Hemsy de Gainza, 2013, p. 117).

En referencia a los elementos de la praxis (productor, producto y receptor) la autora los considera a todos, pero hace un fuerte énfasis hacia la producción. En esto acompaña el énfasis hacia el dominio productivo que se desplegara a partir de la influencia de Murray Schafer. Este hincapié es pertinente en cuanto a que, en la relación producción-recepción, el “papel determinante corresponde a la producción” (Sánchez Vázquez, 2005, p. 78), ya que, “sin producción, no puede haber recepción” (p. 61). Sin embargo, no se puede pasar por alto que la producción está destinada a la recepción, que forma parte de un proceso más amplio que llamamos praxis artística y que por tanto la recepción también condiciona a la producción. Además, ese proceso artístico sucede dentro del contexto de la praxis vital total, lo cual también influye en la praxis artística. Influye porque hay una relación entre ambas, pero también porque se establecen distintos tipos de relación entre ellas. La autonomía del arte es una concepción, entre otras, de esa relación.

Pero, aunque se asuman praxis artísticas determinadas, socialmente existentes, en el pasado o en el presente, no se llega a precisar cuál es el lugar que le corresponde, o le puede corresponder, a la praxis artística popular, según el programa de Lenguajes Expresivos III. Incluso si al respecto el programa es coherente con lo que plantea Hemsy de Gainza. Ya se anticipó que no se hace ninguna mención explícita en todo el programa. Lo único que se relaciona directamente se encuentra en la bibliografía correspondiente al Módulo 1, en un libro de Aharonián (2014) titulado Músicas Populares de Uruguay.

Sistematización del espacio que le da Hemsy de Gainza a la praxis artística popular y de qué huellas quedan, o desaparecen, en el programa que se analiza

En el plano de los objetivos:

En un trabajo sobre la inclusión de la música folclórica como Material de la educación musical, la autora afirma que “cada pueblo debería contribuir, a través de su propio cancionero, a ensanchar el patrimonio musical de la humanidad cuyo fin último es darse, repartirse, difundirse, confundirse” (1977, p. 34). A su vez, plantea que “la escuela y el maestro son los encargados de conservar y difundir el patrimonio cultural de un pueblo” (pp. 33-34).

En las conclusiones de un trabajo sobre los procesos de formación musical, Hemsy de Gainza (2002) incluye una cita de Aharonián (1992, citado en Hemsy de Gainza, 2002) en la que el musicólogo uruguayo plantea que el educador musical debería “trabajar en función de una identidad cultural a ser salvaguardada” (Aharonián, 1986, p. 78), en este caso la identidad latinoamericana. La autora considera que éste es uno “de los problemas de fondo que debería enfrentar la educación en nuestro continente latinoamericano” (Hemsy de Gainza, 2002, p. 148).

Por último, a lo largo de su trayectoria, ha insistido en que el objetivo específico de la educación musical es la musicalización, proceso que, además de “a partir de la práctica (el hacer), la conciencia (el comprender), la creatividad (el ser)”, se desarrolla también a partir de “la identidad musical (el pertenecer)” (Hemsy de Gainza, 2013, p. 79).

Así, se ve, según la autora, que el objetivo específico de la educación musical no es el único. Tiene otros que comparte con otros campos de actividad y conocimiento. A su vez, se puede identificar una relación entre el objetivo específico de la educación musical y los otros objetivos más amplios aquí mencionados, por lo menos en lo que respecta al tema de esta investigación. El objetivo específico musical incluye la identidad musical. El educador musical además debe trabajar en pos de la identidad cultural (en este caso latinoamericana). Tarea que comparte con otras áreas de la vida social. Esa labor en la escuela es parte de la tarea que ésta tiene de difundir el patrimonio de un pueblo. Con ello contribuiría a la tarea que tiene un pueblo (y el educador como parte de él) de enriquecer el patrimonio de la humanidad a través de su propio patrimonio. Cada uno de estos objetivos se implica con los otros y se retroalimentan mutuamente en su cumplimiento.

En el plano de los contenidos:

Explícitamente, Hemsy de Gainza (1977) ha planteado que los “conocimientos (CONTENIDOS)”, que se obtienen “como consecuencia de una experiencia musical” son “relativos a las distintas áreas (ELEMENTOS de la música), o bien de carácter global” (p. 81). El autor de este trabajo entiende que ambas opciones pueden resultar de la experiencia, aunque el docente ponga el foco en una o en otra. La última opción (el foco en el “carácter global” de la experiencia y su conocimiento) puede aproximarse al carácter total de la praxis artística. O, visto al revés, la praxis artística como totalidad puede ser una forma de concebir ese carácter total.

Ahora se abordan los elementos de la música ya que, como la propia Hemsy de Gainza (2002) lo afirma, suelen ser los que se enumeran en la lista de contenidos de los documentos curriculares (o programas) de educación musical. En su propuesta de currículo para la educación musical de niños incluye una categoría llamada “Contexto cultural” (p. 76). En ella se incluye el conocimiento de géneros y estilos, a través de la apreciación y ejecución de obras de distintos autores, de variados lugares y épocas. Aquí se ve una relación con lo aportado por Eisner (1995), en particular con la dimensión contextual del dominio crítico, aunque también podría abarcarse el dominio cultural. Al igual que el autor estadounidense, se refiere al contexto de la producción y no al contexto del conjunto de la praxis artística (por ejemplo, mediante la consideración del contexto de la recepción, o de la necesidad de que ambos procesos sucedan en el mismo contexto o no, etc.).

Acorde con la consideración de la identidad musical como un punto de partida necesario para el desarrollo del proceso de musicalización, puede pensarse que parte de esos estilos-géneros deberían corresponder a la identidad musical de la propia cultura de los sujetos de la educación. Así lo especifica al referirse a la música folclórica como Material de la educación musical (1977). No obstante, esto no se especifica al referirse a los conocimientos-objetos de estudio a abordar.

Por otra parte, en la cita ya referida de Aharonián (1992, citado por Hemsy de Gainza, 2002), el musicólogo uruguayo plantea que para que el educador musical pueda cumplir con el objetivo de construir una identidad cultural más firme, necesita conocer “lo latinoamericano” y, en especial, la “cultura popular” (pp. 148-149). Aquí se plantea el conocimiento de la cultura popular propia como parte de los contenidos imprescindibles de la educación musical en latinoamérica. Se recuerda que para la

autora éste es uno “de los problemas de fondo que debería enfrentar la educación en nuestro continente latinoamericano” (p. 148).

En el plano de los materiales:

Hemsey de Gainza incluye dentro de los Materiales de la educación musical a la música folclórica y a la música popular. A ambas las presenta por separado ya que la primera refiere a la música que cumple con las características de los hechos folclóricos (Ayestarán 1967, 1968; Cortazar 1959; Aharonián, 2012), y la segunda a la que se inscribe dentro del concepto de mesomúsica (Aharonián 1997; Vega 1997).

Entiende que las características musicales de ambas las hacen idóneas para las primeras etapas de la formación musical. Además, subraya la importancia de la música folclórica en la educación musical en la escuela y, sobre todo, en la primera infancia. Esta recomendación está sustentada en el adecuado diálogo entre las características de esa etapa evolutiva y las facilidades del folclore infantil, por ser la mejor etapa de la vida para vincularse con su “herencia cultural-musical” (Hemsey de Gainza, 1977, p. 33). En cuanto alimento musical, esta música tiene un valor en sí misma, y, a la vez, como preparatorio para experiencias musicales más complejas.

Pero, la inclusión de la música folclórica en la escuela también se justifica por otros motivos. Para la autora, “la educación musical unificada de un país” (p. 33) debe fundamentarse en la música folclórica, cuyo abordaje tiene que comenzar en la primera infancia. A su vez, se encuentra aquí, en su fundamento de la música folclórica como Material, una relación directa con la preocupación de alcanzar “la identidad musical” que implica el objetivo de musicalizar. Su justificación abarca también a su aporte a la tarea de la escuela de “conservar y defender el patrimonio cultural de un pueblo” (pp. 33-34). Además, puede contribuir a la recepción crítica ante la invasiva circulación de productos comerciales a través de los medios de comunicación de masas, entre otras vías de acción de la industria cultural. A su vez, concibe su inclusión como parte de un deber del pueblo: “contribuir, a través de su propio cancionero, a ensanchar el patrimonio musical de la humanidad cuyo fin último es darse, repartirse, difundirse, confundirse” (p. 34).

Mientras tanto, la música popular es recomendada como Material de la educación musical ya que sus características musicales la convierten en idónea para los primeros pasos de la formación musical. Entre esas características destaca: sus valores “sensoriales”, “rítmicos” y “afectivos” (p. 41), la reiteración y variación de sus temas,

las estructuras de sus estilos, su direccionalidad y su “carga vital (motriz y afectiva)” (p. 41).

La autora parte de su pertinencia debido a que es la música que escucha y desea ejecutar el niño o joven de las ciudades. Entiende que esa motivación debe ser recogida por el docente para acercarse y comprender al estudiante, y para aprovechar a que éste desarrolle la práctica de la música y la concientice. No obstante, el docente no debe limitarse a seguir las tendencias motivadas por la difusión masiva. Por el contrario, debe cuidar la selección y contextualización del repertorio, apostando a “la calidad y diversidad de las experiencias” (p. 44).

También es justificada la pertinencia de la música popular como paso previo, o simultáneo, que permita la introducción de la música culta (o erudita). En definitiva, la música popular aporta al proceso de musicalización “la espontaneidad, la vida rítmica, la melodía y la libre integración de caminos y recursos” (pp. 44-45).

Entonces, la pertinencia de la música popular radica en sus características musicales (adecuadas para las primeras etapas de la formación musical) y por ser, para niños y jóvenes de las ciudades, el entorno sonoro-musical predominante (lo que la hace un punto de partida ineludible). Por su parte, la pertinencia de la música folclórica se sustenta en que la facilidad del folclore infantil lo convierte en el repertorio más adecuado para la educación musical de la escuela (en particular de la primera infancia). Pero, también, en que permite el cumplimiento del objetivo de musicalización al ser parte del desarrollo de “la identidad musical (el pertenecer)” (2013, p. 79). Además, en que contribuye a la tarea de la escuela de “conservar y difundir el patrimonio cultural de un pueblo” (1977, pp. 33-34), y al cumplimiento del deber de un pueblo: “contribuir, a través de su propio cancionero, a ensanchar el patrimonio musical de la humanidad” (p. 34).

Así, mientras la recomendación de incluir a la música popular encuentra sólidos motivos en sus características musicales y en la influencia de la industria cultural, sobre el gusto de niños y jóvenes, la propuesta de considerar a la música folclórica como Material de la educación musical se apoya en sus características musicales, en la etapa evolutiva de los niños, pero también en su relación directa con uno de los componentes del objetivo específico de la educación musical: la identidad musical, con una de las tareas de la escuela, e incluso con un deber que se tiene como pueblo. Esto permite afirmar que, si bien ambas, en este caso, son consideradas como Materiales, la música folclórica es más difícilmente sustituible por otro Material ya que es parte del constructo de largo plazo del pueblo de pertenencia, y se funde con sus

elementos identitarios más estables y con sus objetivos, con los objetivos de la escuela y de la educación musical.

En el plano de las técnicas:

Estos distintos aspectos de la educación musical se afectan ya que una propuesta educativa implica abarcar y tomar decisiones sobre todos ellos. Es por esto que los argumentos se cruzan o se reiteran al reflexionar sobre uno u otro. De esta forma, al referir a las características esenciales de un método de enseñanza, la autora explica la relación necesaria entre los nuevos conocimientos y lo ya conocido, debido a lo cual argumenta la necesidad de “partir de formas básicas que son los estereotipos locales de reconocimiento directo y espontáneo” (p. 51). “Evadirnos de esta realidad sería falso y supondría el grave riesgo de abandonar nuestros propios estereotipos -que se superan naturalmente al crecer- para caer en otros ajenos y artificiales” (p. 51).

En este sentido, afirma que “lo que nos es propio en el espacio y en el tiempo debe ser el punto de partida de todo aprendizaje” (p. 51). Atento a esto es pertinente recordar que, para la autora, uno de los aspectos universales de educación musical lo constituye el aportado por el método Kodaly: “La utilización del propio folklore como punto de partida del aprendizaje del lenguaje musical” (p. 50). “Desde la pedagogía, Kodaly destaca la importancia que la música tradicional tiene para la construcción del mundo sonoro interno de los sujetos que integran una comunidad cultural” (2013, p. 57). En concordancia con ese criterio Hemsy de Gainza propone “al folklore infantil, como punto de partida para la enseñanza musical” (1977, pp. 51-52). “El maestro encuentra en el folklore una mínima garantía de calidad y de fuerza. Una canción folklórica, por su autenticidad, ha logrado mantener su vigencia a través del tiempo, transformándose en una “supervivencia” de una etapa cultural anterior” (p. 52). “Volvemos al folklore para apoyarnos en él y proyectarnos hacia adelante. El músico actual que compone para el pueblo y para los niños, debería aspirar a entroncar su trabajo con la tradición, iniciando desde allí un proceso vital cuya dinámica y continuidad percibe” (p. 52).

El folclore infantil propio, entonces, es propuesto como punto de partida de la educación musical debido a sus características intrínsecas y a su lugar idiosincrático en el ambiente. Ese folclore es un camino para introducirse en otros desafíos del proceso de musicalización, que incluye la ampliación de los “alimentos musicales” y la concientización de los “procesos musicales” (p. 51). Pero, a la vez, ese folclore es

punto de partida porque forma parte de un proceso dinámico, abierto a ser recreado, dentro de la propia tradición.

Esta propuesta se inscribe en su idea de que un método de educación musical “debe contemplar una pluralidad de materiales que brinde a los alumnos la posibilidad de realizar diversos tipos de experiencias auditivas y musicales” (p. 52), integrando los materiales con “música de diferentes épocas, de diferentes lugares, de diferentes géneros y estilos” (p. 70). La autora propone ir ampliando los alimentos musicales, conectando la música con el espacio y tiempo de su creación, desde el “propio cancionero tradicional” del niño hacia la ampliación progresiva de su mundo sonoro. Para esto propone pasar a “la infinita variedad melódica y rítmica del cancionero de América, donde no se encuentran repeticiones ni lugares comunes” (Gratzer & Hemsy de Gainza, citado en Hemsy de Gainza, 1977, p. 53). Luego, continuar con la música del resto del mundo.

La autora también introduce a la música popular en sus reflexiones sobre los aspectos técnicos de la educación musical. Particularmente, en sus aportes sobre el valor de la improvisación musical en ella. Por ejemplo, el aporte de la música folclórica y popular a la “improvisación rítmica” (p. 68). Pero, también, la consideración de la música popular como “modelo de relación con la música” (p. 69) a ser tenido en cuenta para promover la improvisación, y para la educación musical, en general. Esta idea de pensar a la música popular como modelo implica una apertura a la praxis total de la música popular, no sólo a su aporte como material sonoro. Allí hay una idea de conjunto de la relación de los sujetos con el mundo sonoro de la música. Esta apertura podría ampliarse a la consideración de la relación entre los sujetos a través de la obra musical, a pensar la propia praxis artística como una relación pedagógica entre los sujetos.

En el plano de los modelos:

En sus reflexiones sobre modelos de enseñanza de la educación musical, Hemsy de Gainza (2002) propone prestar atención a aquellos que inducen “procesos educativo-musicales vivos y significantes” (p. 146). Entre esos modelos incluye algunos que pueden relacionarse directamente con la praxis artística popular. Por ejemplo: modelos de la “música popular”, “modelos étnicos o antropológicos”, “modelos multiculturales” (p. 146).

Los modelos de música popular refieren a aquellos modelos de enseñanza-aprendizaje utilizados por docentes (generalmente músicos populares) que transmiten saberes de la música popular a aquellos que quieren formarse y desempeñarse como músicos populares (2013). En estos casos “las técnicas y los procedimientos de enseñanza-aprendizaje que se utilizan son de carácter pragmático” (p. 117). Mientras tanto, el conocimiento “teórico-técnico” es “adosado a la práctica” (p. 117).

En la iniciación musical del niño es conveniente “que el niño toque de entrada aquello que le atrae”. Sin embargo, el modelo de aprendizaje “teórico-técnico adosado a la práctica” (p. 117) no es adecuado para la formación musical de los niños. Éstos “necesitan recibir una enseñanza más lúdica e integrada” (p. 117).

Aquí la autora se refiere a los espacios más o menos institucionalizados para la transmisión de saberes vinculados a la música popular. Sin embargo, en este trabajo, cuando se refiere a la praxis artística como relación pedagógica se lo hace partiendo de que esa relación se da en la propia praxis al incorporarse a ella. En la praxis artística, abierta a la totalidad de la vida, se educa y se aprende para la producción y la recepción. Cada tipo de praxis ofrece distintas posibilidades de aprendizaje. La praxis educativa institucional establece una relación necesaria con las praxis artísticas existentes fuera de ella.

Otros modelos a los que invita a atender son “los modelos étnicos o antropológicos” (2002, p. 146). Si bien no se encontraron detalles sobre sus implicancias es posible que se relacionen “con los modelos de comportamiento en culturas menos intelectuales que la nuestra, donde se enseña y aprende haciendo, antes que explicando cómo se hace” (p. 27). “Música étnica” (Aharonián, 2012, p. 87) es el nombre que se da “en algunos centros de estudio” (p. 87) a la música que practican los pueblos “que no participan del sistema tonal y de su pariente el sistema modal” (p. 91), que tiene fuerte carácter comunitario y es de difícil separación de otras áreas de la vida social. Si se siguiera el modelo de la propia praxis artística de esa música, como parte de la praxis total comunitaria (y no el modelo de aproximación antropológica a esa música), podría encontrarse una aproximación a la concepción sobre la praxis artística como relación pedagógica, utilizada por el autor de esta investigación. Lo que se “enseña y aprende haciendo” (Hemsey de Gainza, 2002, p. 27) en estas músicas es la totalidad de la praxis artística con sus significaciones, que se entrelazan, de manera indisoluble, con la totalidad de la vida social (Aharonián, 2012).

A su vez, la autora también refiere a “los modelos multiculturales” (Hemsey de Gainza, 2002, p. 146). Los modelos multiculturales de enseñanza tienen en común el abordaje

de y/o desde más de una cultura. Debido a ello, también sería una forma de introducir la praxis artística popular. No obstante, algunas experiencias se dan en el seno de instituciones educativas estructuradas desde la cultura dominante o hegemónica. Por ello, la incorporación de las otras culturas (entre ellas podría estar la cultura popular y su praxis artística) puede ser en forma subordinada para reforzar esa condición subalterna o puede apostar a un intercambio no tan desigual (Aguirre & Jiménez, 2009). Al no haber encontrado un desarrollo específico sobre las opciones de la autora ante estos modelos no es posible precisar cómo sería esa introducción en la praxis educativa institucional.

Esta inclusión de dimensiones de la praxis artística popular como parte de modelos de enseñanza es una apuesta por un abordaje integral de los mismos. Más allá de cuál sea la lectura de esos modelos y cuál sea la clasificación de esas músicas, se está problematizando cuál es el diálogo existente entre las praxis artísticas musicales y las praxis educativas institucionales. En el caso de los modelos de música popular se estudia la fertilidad de la música popular como modelo para la praxis educativa. En el caso de los modelos multiculturales se estudian los modelos de incorporación de las distintas culturas por parte de las instituciones educativas. En el caso de los modelos étnicos o antropológicos pueden ser tomados como modelos las propias culturas de los otros pueblos, o las prácticas antropológicas para conocer esas culturas.

Para una carrera de formación docente, como lo es la formación de maestros de primera infancia, colocar como objeto de estudio y de problematización a los propios modelos de enseñanza, entre otras dimensiones que hacen a la reflexión pedagógica, es un aspecto que cobra especial relevancia. En el abordaje de lo popular como modelo de enseñanza-aprendizaje se ve la mayor apertura para abordar la praxis artística como conjunto (o totalidad) y como relación pedagógica. No obstante, si bien en el programa de Lenguajes Expresivos III se establecen criterios metodológicos para el docente del curso, no se colocan a la educación musical, ni a sus problemas pedagógicos y a sus modelos de enseñanza, como contenidos de enseñanza u objetos de estudio.

Recapitulación de la influencia de Hemsy de Gainza en el programa de Lenguajes Expresivos III



En el programa de Lenguajes Expresivos III se identificaron algunas proximidades con los aportes de Hemsy de Gainza:

- a) En la selección y organización de contenidos en torno a ejes que incluyen elementos o estructuras de la música. Entre ellos algunos de los explicitados por la autora: sonido, ritmo, melodía, armonía. También se incluyen “Recursos musicales, corporales e instrumentales” (CFE, s.f.d, p. 4). Si bien no se aclara, se podría suponer que refiere a Materiales, aunque también podría abarcar a las Técnicas. Ambos aspectos jerarquizados por el modelo artístico de enseñanza. No obstante, no se incluyen contenidos directamente referidos a praxis artísticas socialmente existentes, ni a aspectos educativos.
- b) En el criterio de selección de contenidos que remite a aspectos “permanentes de la música” (Hemsy de Gainza, 2002, p. 148): “herramientas y conocimientos básicos del lenguaje musical y corporal” (CFE, s.f.d, p. 2), y, en menor medida, de la “naturaleza humana” (Hemsy de Gainza, 2002, p. 148): “diversas capacidades y formas de expresión de la etapa inicial del niño” (CFE, s.f.d, p. 2). No se visualiza la consideración de aspectos sociales, históricos o culturales, para esa selección. Como ya se mencionó, en la Fundamentación se aclara que las “actividades educativas” no deben “descuidar la diversidad de contextos, gustos y formas de comunicación entre los niños” (p. 2). Pero, esto refiere a actividades, no a contenidos.
- c) En el camino propuesto por el modelo artístico de enseñanza, desde la práctica a la teoría, desde el hacer a la conceptualización. El curso está enfocado “en el aprendizaje desde el ‘hacer’, es decir, partiendo de las prácticas musicales y corporales para llegar a la conceptualización” (p. 2). No obstante, esta linealidad, en la sección Metodología se aclara que “el abordaje de los contenidos” será “espiralado partiendo desde la práctica musical y corporal articuladas con el marco teórico” (p. 4). En la Fundamentación se hace una aclaración similar. El énfasis en lo vivencial se subraya en la Descripción de la asignatura, Fundamentación, Objetivos y Metodología.
- d) En la consideración de tres componentes (o vías) del proceso de “musicalización” (Hemsy de Gainza, 2013, p. 79) planteado por la autora para cumplir con el objetivo de “desarrollar y sensibilizar” musicalmente: “a partir de la práctica (el hacer), la conciencia (el comprender), la creatividad (el ser)” (p. 79). Sin embargo, no se explicita el cuarto componente (o vía) del proceso planteado por ella: “la identidad musical (el pertenecer)” (p. 79). Se afirma esto, además, al entender que la identidad musical es un aspecto que se entrecruza

con todas las vivencias del sujeto (musicales y no musicales, y a lo largo de toda su vida) y no una experiencia que se construye exclusivamente, ni principalmente, en el aula. O sea, requiere una apertura al contexto de vida de los sujetos.

- e) Los objetivos del programa de Lenguajes Expresivos III se aproximan al objetivo específico de la música (la “musicalización”) planteado por la autora (2002, p. 23). De todas maneras, como ya se dijo, se desatiende la vía de la “identidad musical (el pertenecer)” (2013, p. 79) para cumplir con dicho objetivo.
- f) Otra marca de influencia es que en la bibliografía del programa de Lenguajes Expresivos III se incluyen tres obras de la autora (en una de ellas como coautora). También forman parte de la misma trabajos de autores que han sido referencia para Hemsy de Gainza y/o con quienes ha compartido actividad: Murray Schafer, Coriún Aharonián, Edgard Willems o Pep Alsina. Esto se da, incluso, en el área de la expresión corporal como es el caso de La expresión corporal y el niño (1967) de Patricia Stokoe. En ese libro Stokoe agradece a Hemsy de Gainza su ayuda en la elaboración de dicha obra.

En el programa de Lenguajes Expresivos III no se explicita la música folclórica y popular como Material. Ni el modelo de la música popular como posible modelo de enseñanza. No aparece como objetivo “la difusión del patrimonio” (aunque no es específico de la educación musical ella lo planteó como objetivo escolar que justifica el abordaje de la música folclórica), ni la salvaguarda de la identidad cultural, como propone Aharonián (1986) y reivindica la autora. Tampoco como objeto de estudio (o conocimiento, o contenido), lo que podría ser considerado debido a que la identidad musical forma parte del proceso de musicalización (este sí objetivo específico de la educación musical, según Hemsy de Gainza, 2013). Como en el programa de Lenguajes Expresivos III no aparece como componente (o vía) de la musicalización, no aparece como contenido.

Entonces, ¿qué posibilidades quedan para la praxis artística popular? La autora le asigna gran importancia a la música folclórica y a la música popular, pero dentro de los Materiales. Sin embargo, esto no se especifica en el ítem “Recursos musicales, corporales e instrumentales” (CFE, s.f.d, p. 4) de los Contenidos del programa. También, analiza el valor de las músicas populares como modelo de enseñanza. Pero, en el programa no se establece la educación musical como contenido, como objeto de estudio. Por lo tanto, al no ser parte de los objetos de enseñanza como contenido, y no

detallarse en los recursos como parte de los Materiales, queda a criterio de los docentes incorporar a la música folclórica y a la popular como parte de este aspecto. Quien recurra a la bibliografía encontrará en la obra de Hemsy de Gainza la recomendación para ello. Además de encontrar esa recomendación en otras obras, un libro de Aharonián (2014) se dedica exclusivamente al abordaje de las músicas populares del Uruguay.

En la bibliografía

No obstante, lo dicho hasta aquí, en la bibliografía sí aparecen aportes que invitan a tomar en cuenta la praxis artística popular. Ya se mencionó en este análisis a dos de ellos: Aharonián (2012) y Hemsy de Gainza (2002). Ahora, se presentan agrupados estos y otros ejemplos.

En la bibliografía correspondiente al Módulo 1. Expresión Musical:

Ya se ha analizado la obra de Hemsy de Gainza (2002). Esta autora también menciona la conveniencia de incluir a la música folclórica en La iniciación musical del niño (1964), aunque en el programa aparece con una modificación en el título. El libro Músicas populares del Uruguay (2014) de Coriún Aharonián, se dedica por completo a esta temática. Introducción a la música (2012), del mismo autor, también la incluye dentro de su temática. El libro Didáctica de la música en el nivel inicial (2014), de Mairet y Malvicini de Benini, incluye propuestas didácticas con repertorio de la música popular o popular tradicional.

En la bibliografía del Módulo 2. Expresión Corporal:

La expresión corporal y el niño (1967) de Patricia Stokoe, que contó con la ayuda, entre otros, de Hemsy de Gainza, incorpora el abordaje de ejemplos de praxis artística popular.

En la bibliografía correspondiente al Módulo 3. Interrelación entre la música y la expresión corporal:

Pedagogía del arte (2009), de Ana Lucía Frega, menciona, pero no desarrolla, ejemplos posibles de praxis artística popular. Sin embargo, tiene un claro enfoque cultural cuya atención cruza arte, cultura y educación, y en el que la didáctica es parte de un conjunto más amplio. El libro Danza y expresión corporal (2010), de Graciela Segovia, incluye un capítulo titulado Danzando con/texto, en el que se fundamenta y se desarrolla el abordaje de ejemplos de praxis artística popular.

5. Descripción y análisis de docentes de LE III

5.1 Descripción de los docentes de Lenguajes Expresivos III en los Institutos Normales del CFE durante 2023

A continuación, en base a la información que surge de las entrevistas, se presenta a los docentes que dictaron la asignatura Lenguajes Expresivos III durante el año 2023 en los Institutos Normales (IINN) del CFE. Los Institutos Normales del CFE se ubican geográficamente en Montevideo, y se forman en su seno estudiantes de tres carreras: Maestro de Educación Primaria, Maestro de Primera Infancia y Certificación en Lenguas Extranjeras, especialidad: certificación de inglés. La asignatura Lenguajes Expresivos III (LE III) era parte de la carrera de MPI y se cursó en el segundo año de esa carrera.

Los docentes que en el 2023 accedían a dictar esa asignatura pertenecían a una lista de concursantes que podían elegir dictar, además de LE III, las siguientes asignaturas: Lenguajes Expresivos I, Lenguajes Expresivos II (ambas de MPI) y Lenguajes Artísticos (MEP). Se unificaron en una sola lista de concursantes a los aspirantes a dictar asignaturas variadas. Si bien los docentes se volcaron a dictar la asignatura más próxima a su especialidad, también podían hacerlo en cualquiera de las que se señaló más arriba. Esto influyó en que no se constituyera una centralidad en torno a la disciplina ya que los docentes provienen de trayectorias y formación en distintas disciplinas artísticas. Además, de la que pueden tener en la propia formación docente.

En el año 2023 fueron cuatro los docentes que dictaron LE III en los IINN. Tres accedieron a las entrevistas para esta tesis. Uno de ellos no accedió a la entrevista. Los argumentos de este último para no hacerla fueron a) que considera que no tiene opiniones sustantivas sobre los aspectos que hacen al foco de esta investigación y que serían abordados en la entrevista, y b) que la orientación que le dio a sus cursos no ha sido con énfasis musical, sino que priorizó el área corporal.

Este argumento del docente no refiere a la heterogeneidad de los perfiles docentes descrita en el párrafo anterior. Se vincula directamente con la heterogeneidad de la propia asignatura que abarca dos disciplinas: la expresión musical y la expresión corporal. Se promueve la interdisciplinariedad, pero participa un solo docente. Uruguay no cuenta con instituciones de educación artística (por lo menos, de gran alcance) con larga trayectoria en formación interdisciplinar. Por lo que esos docentes provienen de

trayectos y formaciones disciplinares. Salvo que cuente con formación en ambas disciplinas, ese docente va a hacer lo que pueda con la disciplina en la que no tiene formación especializada.

Sucede, a su vez, como se verá más adelante, el caso de docentes de formación y trayectoria como maestros, que tienen especializaciones en artes o en educación artística. En particular, el caso de maestros y directores de educación inicial. Con esto se recoge y fortalece el peso de la tradición profesional, sobre la tradición disciplinar, en la carrera de MPI.

5.1.1 Formación de los docentes de Lenguajes Expresivos III

El entrevistado 1 (E1) es Maestro de Educación Inicial y Primaria (cuenta con doble titulación: común e inicial). Es estudiante avanzado del profesorado en Comunicación Visual (IPA). Realizó un posgrado en Educación Artística en la Universidad de Valladolid. Hizo cursos a) de Didáctica de la Educación Artística en CEIP (actual DGEIP); b) para maestros en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) de la Udelar; c) sobre todas las artes en la Educación Inicial, en Taller Barradas. A su vez, en el ámbito no formal, tiene formación en Expresión por la voz y Canto, realizó talleres de Expresión Corporal y formación en acción en teatro. A su vez, valora lo formativo que ha sido trabajar con otros docentes de educación artística en la EDEA (Escuela de Educación Artística de la DGEIP) que dirige.

El entrevistado 2 (E2) es Maestro de Educación Primaria (doble titulación: común e inicial). Es magíster en Política, sociedad y educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Realizó cursos de perfeccionamiento en educación inicial sobre conocimiento artístico, abarcando literatura, artes visuales y música, con módulos específicos de música, en CEP (actual DGEIP) y DFPD (actual CFE). Tiene formación en artes visuales, expresión corporal, expresión por la música, formación en los lenguajes, en general (se entiende aquí que se refiere a los llamados lenguajes artísticos y/o expresivos), incluida la danza, y formación específica más profunda en literatura infantil y narración.

El entrevistado 3 (E3) es creador plástico egresado del IENBA de la Udelar. Estudió Piano complementario y Contrabajo en la Escuela Municipal de Música “Vicente Ascone” de la Intendencia de Montevideo. Tiene formación en Pedagogía de la expresión con metodología ludo-creativa. A su vez, tiene formación a) corporal en

Gimnasia consciente en el Instituto Bayerthal; b) en teatro en el marco de la Escuela de teatro barrial; c) en sonorización; d) en birimbao; y e) en Danza Contemporánea. Asimismo, afirma que es percusionista y cantante. No dice que tenga formación sistemática sobre ello, sino que es percusionista y cantante (lo que puede significar que se desempeña como tal y que en la práctica se ha formado como tal).

5.1.2 Trayectoria profesional de los entrevistados

El entrevistado 1 ha sido Maestro de Educación Primaria durante dos años y Maestro de educación inicial durante 15 años, aproximadamente. Ha ocupado cargos de dirección en educación inicial (director de Jardín de Infantes) y en educación primaria (subdirector de Escuela). En el momento de la entrevista era director en una Escuela de Educación Artística (EDEA) de la DGEIP.

Dentro del CFE se desempeñó como docente en Lenguajes Expresivos I, en Lenguajes Expresivos II y en Lenguajes Expresivos III, en la carrera de MPI, y en Expresión Corporal y en Expresión Musical, en la carrera de MEP. Todas las anteriormente mencionadas dentro del Departamento Académico de Educación Artística. También se desempeñó como docente de Didáctica de la Primera Infancia, en la carrera de MPI. En CFE siempre trabajó en IINN. A la fecha de la entrevista dictó tres veces Lenguajes Expresivos III. Esto incluye un grupo en el primer semestre de 2023 y otro en el segundo semestre del mismo año.

El entrevistado 2 ha trabajado como maestro de Educación Inicial, fundamentalmente, aunque también lo ha sido de educación común o primaria. Al momento de la entrevista se desempeña como director de Jardín de Infantes perteneciente al Programa APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) de la DGEIP. Ha sido tallerista trabajando con niños en institución privada. Es Tallerista en tecnicatura Educador en Primera infancia y en curso Formación básica de educadores en primera infancia, ambas en el CENFORES del INAU. En los talleres que dicta en ambas carreras el eje principal es literatura infantil y narración. Además, es docente de Didáctica en la carrera de Maestro de Primera Infancia en el Instituto Universitario Elbio Fernández, institución privada autorizada por el Ministerio de Educación y Cultura a dictar dicha carrera, entre otras.

Dentro del CFE comenzó trabajando en ATPÍ en la elaboración de los programas y como docente. La primera asignatura que dictó fue Comunicación y lenguaje, en el

marco de esa tecnicatura. También integró el Grupo de trabajo que elaboró los programas de Lenguajes Expresivos I, Lenguajes Expresivos II y Lenguajes Expresivos III, de la carrera de MPI. Además, ha sido docente del Taller de Lenguaje y Comunicación, en el Instituto de Formación de Educación Social (IFES), Lenguajes Expresivos I, Lenguajes Expresivos II, y Lenguajes Expresivos III, en IINN. Dentro del CFE ha trabajado en los IINN y en el IFES y lo sigue haciendo al momento de la entrevista. En 2023 es la primera oportunidad en que dicta Lenguajes Expresivos III.

El entrevistado 3 trabajó como actor y director de teatro. Se desempeñó como percusionista y cantante. Participó en actividades de formación docente, seminarios, encuentros, fórums, organizados por la Asociación Uruguaya de Educación por el Arte (AUDEPA). También lo ha hecho en seminarios y en formación de profundización en Pedagogía de la Expresión, en Argentina, Brasil, Cuba y Suecia, en el marco de la Federación Latinoamericana de Ludocreatividad (FLALU). Al momento de la entrevista era asistente de Raimundo Dinello, fundador de la metodología ludocreativa. Fue coordinador pedagógico en Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), actual Dirección General de Educación Técnico-Profesional (DGETP), en UTU de Rincón del Cerro. Trabajó como profesor bilingüe portugués-español en la institución privada Instituto de los Jóvenes (IDEJO).

Dentro del CFE fue docente de Expresión Corporal y de Expresión Musical, en año cercano al 2015 (aproximadamente 8 años atrás al 2023), en los IINN. Dentro de CFE siempre ha trabajado en los IINN. En 2023 es la primera oportunidad en que dicta Lenguajes Expresivos III.

5.1.3 Acuerdos institucionales o de sala docente, respecto al currículo

En este apartado se presentan los datos vinculados a acuerdos institucionales o de sala docente sobre el currículo. Esto refiere a todas las instancias que median entre el programa y su aplicación en el aula por cada docente. Por la dinámica institucional del CFE aquí se destacan a) las orientaciones de la dirección de los institutos de formación docente, en este caso de los IINN, y b) los acuerdos realizados en las salas docentes, en este caso la sala de docentes de Educación Artística de los IINN. Cabe aclarar a este respecto que en los dos primeros años de la carrera de MPI (por lo menos en los IINN) los docentes de Lenguajes Expresivos III integraban la sala docente de MPI, en la que confluían todos los docentes de la carrera, como ya sucedía

en ATPI en los años anteriores. A partir de 2020 los docentes de esta carrera se integraron a salas docentes unificadas por área de conocimiento, con la carrera de MEP. Por este motivo, los docentes de Lenguajes Expresivos I, Lenguajes Expresivos II y Lenguajes Expresivos III se incorporaron a la Sala de Educación Artística a partir de ese año.

Ninguno de los tres entrevistados señaló la existencia de acuerdos curriculares en la sala docente, ni orientaciones de la dirección, referidos directamente al programa de Lenguajes Expresivos III, durante el 2023⁹. Sí comentaron los entrevistados 2 y 3 que hubo debate sobre la reforma curricular impulsada por las autoridades de la educación y que comenzó a aplicarse en los 1º años durante el 2023. No surgió en las entrevistas, pero es de suponer que desde la dirección (al igual que otras direcciones de otros institutos) se acercaron a los docentes los criterios curriculares de ese nuevo Plan 2023. Entonces, ambas cosas sí son orientaciones, debates y/o acuerdos curriculares, pero relacionados con las novedades emergentes del nuevo Plan que afectaron directamente la práctica de los grupos del 1º año de la carrera. Lenguajes Expresivos III era una asignatura que se cursó en el 2º año. Por lo tanto, no fue abordado su programa ni su concreción en el aula, por ejemplo, a través de la jerarquización de contenidos o de criterios de evaluación.

5.1.4 Conceptos de música popular y de música folclórica (o popular tradicional) utilizados por los docentes

Aquí se presentan los conceptos de música popular y de música folclórica utilizados por los entrevistados. Es de utilidad su conocimiento para saber a qué están refiriendo cuando responden sobre la incorporación en sus clases de la música popular tradicional y no tradicional. Esto permite relacionar sus concepciones y abordarlas en forma coherente con el marco conceptual de esta investigación.

Entrevistado 1.

⁹ El Entrevistado 2 afirmó: “No es sencillo. Se hace”, pero refiriéndose a su experiencia en formación docente durante varios años. Con respecto al 2023 señaló que, además de las de todos los años, se agregaron las dificultades que emergieron de la aplicación del nuevo plan de estudios.

Música popular: Es la música contemporánea que tiene gran circulación: “Yo tomo a la música popular como la música que está circulando” (...) “de los músicos actuales y que no es de una elite, que pertenece al acervo en común actual, contemporáneo”, “es la música que es popular en ese momento determinado y puede perder su popularidad. Entonces, es la que está sonando. Un término más moderno podría ser la música de moda. La música que está vigente en ese momento actual, en ese lugar”.

Música folclórica: Plantea algunas características del folclore que han sido desarrolladas en esta región por autores como Cortazar (1959) y Ayestarán (1967, 1968). Pone el énfasis en su carácter tradicional y localizado, y agrega que se origina dentro de la comunidad que la practica, lo que le da el estatus de autóctona: “La música folclórica es la música que se transmite en un lugar en particular, de generación en generación, o que se transmite a través del tiempo”, “tiene que ver más con lo autóctono de nuestra tierra, con las raíces”.

Entrevistado 2.

El entrevistado 2 no precisa ninguno de los dos conceptos. Plantea algunas ideas que permiten una aproximación: a) “tenemos en el Uruguay una fuerte tradición de lo que es la música popular uruguaya que en algunos puntos tiene puntos de contacto con lo folclórico, pero no necesariamente todo es folclore”; b) Ejemplos de música popular uruguaya: murga y candombe; c) esos ejemplos “no necesariamente son las que a nosotros nos enseñaban que eran músicas folclóricas”; d) las músicas folclóricas son “tal vez, más antiguas”; e) para identificar a la música folclórica se “va a estudiar a Ayestarán” y a las músicas que él “más visibilizó”.

Entrevistado 3.

Música popular: la música que hace la mayoría de la población, perteneciente “a una misma condición socioeconómica”. No refiere a la popularidad en la circulación. No es popular porque ese grupo mayoritario (el pueblo) la consume sino porque la produce. Por eso remarca la importancia de separar la noción de pueblo de la noción de consumo masivo: “yendo a la etimología de popular habla de aquello que hacen los más que pertenecen a una misma condición socio-económica. Entonces, eso es música popular: la que se canta no importa dónde y la cantan todos, ya sea una canción de velorio, una canción de cumpleaños, una canción de cuna, una canción de celebración. El punto está en que se ha perdido la producción de esa música popular. Porque ya no hay gestores de música popular. Porque se desdibujó ese rol y todos son envasados. Y a lo sumo es popular lo que todos cantan, pero lo que todos cantan

es un producto vendido u ofrecido, no producido. Y ahí hay que separar la noción de pueblo y la noción de consumo masivo”.

Música folclórica: es la cultura muerta. Es lo que se repite según creaciones de otro tiempo, pero ya no se produce. Por lo tanto, se puede decir que es la música que tuvo vigencia en un determinado tiempo y lugar, y ya no la tiene: “música folclórica tiene que ver con la acepción de la definición de folclore que, para mí, en síntesis, folclore quiere decir cultura muerta. Es decir, que se repite, pero no se produce”.

5.1.5 Opinión de los docentes sobre la importancia de la música popular (tradicional y no tradicional) en la formación de maestros

En este apartado se desarrolla la opinión de los docentes entrevistados sobre el lugar que debería tener la música popular (tradicional y no tradicional) en la formación de maestros.

Importancia singular del abordaje de la música popular tradicional (o folclórica) y no tradicional

Los tres entrevistados coincidieron en subrayar la importancia singular que le asignan al abordaje de la música popular, tradicional (o folclórica) y no tradicional. E1: “Sí. Me parece importante”. E2: “Sí. Es muy importante. Es fundamental. Es fundamental”. E3: “Me parece fundamental”. Se desarrollan ahora los argumentos para sostener esa opinión.

E1:

- a) “Ayuda al rescate de las tradiciones”.
- b) Por el valor identitario: “Primero, porque hace a la identidad nacional”. “Construye la identidad de un lugar, en este caso de un país”. “Genera el sentimiento de pertenencia, de identidad”.
- c) Para dar seguridad y contención al niño al brindarle un marco de referencia para el sentimiento de pertenencia. “Le brinda seguridad al niño”, o ayuda a ello. Algo relevante en la etapa de la primera infancia.

E2:

- a) “Por el valor cultural”: Porque “hace a la cultura de este país”.
- b) “Por el valor histórico”: “tiene un recorrido histórico tan importante y tan clave en muchos momentos de la vida de nuestro país que hay que conocerla”.
- c) “Por el valor musical en sí mismo”.

E3:

- a) Para la comprensión de la cultura: “porque estudiando eso se comprende la cultura”
- b) Para la comprensión del ser humano: porque a través de ella también “se comprende al ser humano. Quién es hoy y quién dejó de ser, o a quién obligan ser o a quién inhabilitan de que sea”.
- c) Ayuda a reconstruir la propia historia “porque lo que tiene la música de favorable es que te permite ser quien emite”.
- d) Por la relevancia de lo identitario: “La gente que canta el himno en ese momento es eso. Quien canta una canción de cuna es eso. Cuando vos no tenés nada que cantar que sea propio eso es lo que sos: una persona sin identidad”.
- e) Por la importancia “de la presencia, del análisis, de la producción [de la música popular], de, sobre todo, la investigación de qué hubo y qué no hay, y por qué no hay. O qué, que es lo más importante, qué está sustituyendo, o qué desplazó”.
- f) Porque las músicas que se imponen actualmente para el consumo masivo desplazan lo vincular, “las relaciones íntimas vinculares”, “pervierten los vínculos humanos y van a producir otros resultados”.
- g) Porque en las prácticas de esas músicas (pone el ejemplo del karaoke) se reproduce un deseo generado exteriormente y que se sustituye fácilmente por otro, y no se desarrolla una práctica emancipatoria y de unión con los iguales, basado en un pasado común y en un proyecto de futuro común: “Sos quien tenés oportunidad de ser, o deseos de ser, y no algo que te emancipa, que te une con tus iguales en relación a un pasado y a un proyecto. Hoy por hoy es todo más superfluo”.

5.1.6 Tipos de incorporación de la música popular (tradicional y no tradicional) que les proponen a los estudiantes para desarrollar en la institución educativa y el para qué de esa incorporación

En este apartado se incluyen las valoraciones de los entrevistados sobre la incorporación de la música popular (tradicional y no tradicional) en las instituciones educativas donde trabajarán los futuros maestros y las recomendaciones que realizan a sus estudiantes al respecto.

En los dos siguientes subapartados se presenta la incorporación que les proponen a los estudiantes para que ellos desarrollen en la escuela desde su futuro rol como maestros. Primero los tipos de incorporación, atendiendo a la forma que debe adoptar, a qué aspectos de la praxis artística se abordarían, etc. En segundo lugar, se presentan los para qué, los propósitos que tendría la incorporación de la música popular en la escuela.

Tipos de incorporación de la música popular que se les propone a los estudiantes que desarrollen en la escuela

El entrevistado 1 les propone que desarrollen el siguiente tipo de incorporación de la música popular: a) que trabajen con la música que él les presentó (canción popular latinoamericana de autor); b) que armen un cancionero y trabajen a partir de un cancionero; y c) que trabajen la apreciación, el canto y la coreografía de esas canciones. Estos criterios pueden servir para cualquier música. No hay respuestas específicas sobre música popular.

El entrevistado 2 les propone a sus estudiantes: a) presentarle al niño la música “en toda su plenitud”, sin escamotearle la experiencia por simplificarle el repertorio de la música que se le ofrece; b) hacerlo desde el disfrute, pero con una intencionalidad docente, con un propósito; c) “que lo elijan [el repertorio] realmente porque lo sienten, porque les gusta”, “porque es valioso para mí. Porque de esa manera le va a llegar mejor al otro”; d) “hacer que los niños se tomen un tiempo para escuchar. Generar el clima adecuado para que eso suceda”; e) incorporar la música para ir “marcando los diferentes momentos por los que va transitando el niño” durante la propuesta del docente; f) “Todo esto planificado. Sin dejar de ver, de tener en cuenta los emergentes”. “Es decir, una planificación flexible pero no librada al voluntarismo ni a la improvisación todo el tiempo” (Hasta acá, al igual que E1, no hay respuestas

específicas sobre música popular. Estos criterios pueden servir para cualquier música); g) considerar que se está trabajando una música o una danza específica (en este caso el comentario surge a partir del ejemplo del tango); h) si esa música o danza tiene estereotipos hay que romperlos; i) la música y la danza tienen que estar presentes cotidianamente y no quedar reservadas para un determinado acto escolar; y j) “Con una mirada integral del sujeto. Es decir, hago foco en lo cognitivo y en lo que tiene que aprender, pero hago foco en la parte emocional y en lo vincular. Entonces, me va ocupando todos los espacios”.

El entrevistado 3 les propone a los estudiantes: a) “que comprometan mucho su corporeidad para proponer actividades”; y b) “que se profundice en el reconocimiento, en la investigación, de qué músicas que tienen que ver con la lengua madre pueden llevarse”.

El para qué o los propósitos a perseguir que se les propone a los estudiantes con la incorporación de la música popular en su rol como maestros

Al respecto el entrevistado 1 afirma: a) “primero que nada, por cultura general”; b) “para trabajar la canción, que es un contenido”; c) para trabajar “la melodía”; d) para el conocimiento del “patrimonio cultural”; e) para su disfrute; y f) para brindar “una actividad expresiva propia de la primera infancia”.

El entrevistado 2, por su parte, destaca lo siguiente: a) “para seguir ampliando el acervo cultural de los niños”; b) “para pasar la herencia cultural que nos corresponde”; c) “para generar mejores vínculos y trabajar la afectividad desde un lugar más cercano”; d) para “la construcción de ciudadanía”; y e) para “fomentar el sentido crítico”.

El entrevistado 3, mientras tanto, indica que los para qué planteados a los estudiantes son los siguientes: a) para que “haya la incorporación de un lenguaje que no está en la familia ni en el barrio, sino que sólo puede estar en la escuela”, ya que la música (en particular, la canción) puede ser vehículo para ello; y b) para colocar “emocionalmente en el niño una identificación con algo que te afirma como sujeto”.

5.1.7 El lugar que le asignaron a la música popular (tradicional y no tradicional) en sus prácticas docentes durante 2023 en los IINN

A continuación, se presenta el lugar que ha ocupado la música popular (tradicional y no tradicional) en la práctica de los docentes entrevistados, en sus cursos de Lenguajes Expresivos III, en los IINN, durante el año 2023. Primero se presenta el repertorio musical utilizado por los docentes. Luego, se indica el porcentaje estimado que ocupó la música popular dentro del repertorio utilizado. Por último, se describe cómo fue la incorporación de la música popular a las actividades que realizaron.

Repertorio musical que utilizan en sus clases

Aquí se presenta el repertorio musical que con distintos fines y propósitos utilizan los docentes entrevistados en sus clases.

El entrevistado 1 incluye: a) Cancionero infantil uruguayo (“Hay una lista de sugerencias en el programa de 2008”); b) Obras que se puedan analizar desde los contenidos musicales. Ejemplos: “La orquesta” de Susana Bosch, “La orquesta abajo del mar” de Piero; c) Canto popular uruguayo; d) Canciones para no dormir la siesta; e) Desde lo latinoamericano: Mercedes Sosa, María Elena Walsh, artistas del movimiento El papagayo azul; f) Cancionero para la primera infancia actual: con el que se pueda trabajar el texto, la música, la sonoridad, la melodía; g) otros ejemplos: Julio Brum, Luis Pescetti, Leticia Ruibal, Rubén Rada, Mariana Ingold, Eduardo Yaguno, Marcelo Ribeiro.

El entrevistado 2 menciona: a) Música uruguaya. Fuerte impronta de música nacional. Desde ella se incorpora música de otros lados. Ejemplos: Darnauchans, Cabrera, tango; b) Música folclórica: chacarera, zamba; c) Hay momentos que se abre a la música que escuchan las estudiantes; d) canciones que las estudiantes puedan trabajar con los niños en la práctica; e) “canciones que tengan lo corporal también, juegos, donde implique mover determinadas partes del cuerpo”; f) otros ejemplos: Gustavo Ripa, Murga, Eduardo “Pitufu” Lombardo, Ana Prada, Leo Masliah.

Por su parte, el entrevistado 3 aclara: “el repertorio que yo construyo es uno que surge de su experimentación”. Dentro de ese criterio afirma: a) “Lo que más utilizamos son músicas instrumentales y, eventualmente, alguna música que ellos quieran traer porque les interesa para tal o cual actividad”; y b) “lo que yo coloco son músicas que, tal vez, no conozcan para darle una experimentación novedosa a su repertorio”.

Porcentaje estimado que ocupó la música popular dentro del repertorio utilizado en sus clases a lo largo del curso

Aquí se presenta la estimación aproximada del porcentaje que ocupó la música popular dentro de la totalidad del repertorio musical utilizado en sus clases a lo largo de los cursos de Lenguajes Expresivos III durante el 2023 en los IINN.

El entrevistado 1 hace el cálculo del porcentaje sobre el total del repertorio utilizado en “la parte de Expresión Musical”. No sabemos si en las otras partes se utilizó otro repertorio y si, por lo tanto, el porcentaje sobre el total es distinto. Sobre la parte indicada el porcentaje “sería el 90%”. “Mirá. Lo que yo hice en este caso, en este curso en particular, hice una selección de artistas latinoamericanos actuales y a partir de ahí las invité a elegir el cancionero, a armar el cancionero con esos artistas. Entonces, si tuviera que definir un porcentaje en cuanto a la parte de Expresión Musical sería el 90 % creo”. El entrevistado 2 plantea que el porcentaje de la música popular sobre el total del repertorio es de 60%, aproximadamente. El entrevistado 3, por su parte, problematiza que la respuesta depende de qué se entiende por popular. Siguiendo su criterio sobre ello, el porcentaje sería 30%: “el porcentaje es, ponele, de emisiones reconocibles como populares un 30%”.

Cómo es la incorporación de la música popular a las actividades que realizan como docentes de Lenguajes Expresivos III

En esta parte se presenta cómo es la incorporación de la música popular a las clases de estos docentes. Allí aparecen los criterios predominantes para esa incorporación, las formas en que se lo hace y en qué se las utiliza.

El entrevistado 1 trabaja en torno a la canción popular latinoamericana de autor. Los estudiantes deben elaborar un cancionero a partir de “una selección de artistas latinoamericanos actuales” hecha por el docente. Éste les propone “la creación de situaciones didácticas”: “les hago hacer una reflexión didáctica en torno a un contenido”. “Entonces, ahí ellas tienen que apreciar la música, reproducirla y explicar cómo la trabajarían [con los niños]”.

A su vez, trabaja esa canción de autor, por la canción misma, y no para utilizarla como recurso de otro tema. Tanto para apreciar la canción como para el aprendizaje de esa canción. A su vez, para el abordaje de contenidos vinculados a lo musical y sonoro, como las cualidades del sonido: “trato de... que pueden trabajar distintas cualidades del sonido con esa canción. Pero, que no se vayan al tema: o la granja, o el invierno, o... ningún tema, sino el disfrute y el aprendizaje de esa canción”. Tampoco pone el foco en el género musical, o en la historia del género, al que pertenece esa canción. Por otra parte, la canción entra al aula mediante el audio (no imagen) de una plataforma en internet.

El entrevistado 2 utiliza la música popular con distintas intenciones: a) para acompañar alguna propuesta; b) para poner el foco en la música y trabajar algunos contenidos; c) para cerrar la actividad. “Es decir, en los diferentes momentos no necesariamente siempre se la utiliza con la misma intención, no es la misma intencionalidad. Ni siempre es fondo y está de fondo, ni siempre es únicamente para trabajar los contenidos”. Además, d) “hay un porcentaje bien importante del disfrute de la música por la música, de lograr eso con las estudiantes”. Para que también puedan proponerse, y proponer, disfrutar la música y no sólo concebirla fragmentariamente según un aspecto de la música que se decidió trabajar.

Utiliza diferentes estrategias para la práctica de la música popular en sus clases: a) “escucha del audio”; b) observación de videos para que los estudiantes vean a los músicos ejecutando la música; y c) mediante la danza. “Hay como diferentes estrategias. Alguna es la escucha del audio. Muchas veces utilizo los videos, que está interesante pasar los videos para que vean a los músicos en acción. Que muchas veces hay grabaciones en vivo, que está bien interesante. Y, después, la danza tiene que estar presente siempre. La danza es fundamental”.

Al respecto de esta última estrategia afirma que propone “diferentes formas de vivenciar la danza” y “todo tipo de danza”. Plantea el ejemplo de su abordaje del tango. Parte de “trabajar alguna dinámica corporal específica con música de tango de fondo”. Después, pasan a “visualizar juntas diferentes formas en las cuales se baila el tango, por ejemplo, en nuestro país”: “el tango espectáculo que es lo que solemos ver en la televisión” y el “que baila la gente común y corriente que va a las milongas”. Visualizan, también, “las reglas que tiene ese tango. Lo importante de lo social, que es una danza muy social que tiene muchas reglas a cumplir”. Mediante el uso de esas estrategias “de a poco uno va haciendo todo el abordaje de los contenidos”.

El entrevistado 3 aclara que la música popular ingresa al aula si algún sujeto lo propone: “Siempre es asociado a la integridad de la persona. En el movimiento, en el dibujo, en la poesía, y aparece cuando hay algún sujeto que la propone. Si no se propone yo no lo coloco a fuerza”. Al no ser el docente quien la coloca “a fuerza”, se entiende que el “sujeto que la propone” es algún estudiante. Ese ingreso está asociado a la vivencia integral de la persona y se puede dar integrado al movimiento, al dibujo, a la poesía.

Los pasos que incluye el abordaje de la música popular, como el de otras músicas, empiezan con lo sonoro. Después, se le agrega un texto para cantar. Y, después, se “hace recuerdo”. Se la evoca desde la memoria colectiva de los estudiantes: lo que entra al aula es “lo sonoro, que después se hace o letra o, que es muy importante, se hace recuerdo. A veces es una melodía y después por ahí aparece la letra que alguno recordó”. Se comparte la vivencia previa de las estudiantes en relación a esa música “porque se reconoce, y se la canta o se la juega”. Para ello se utiliza, generalmente, la “emisión sonora de las personas” y no un reproductor de sonido.

5.2 Análisis de docentes de LE III

En las entrevistas los docentes coinciden en afirmar la importancia singular de la música popular (tradicional y no tradicional) en la formación de maestros. Esgrimen varios argumentos para esa consideración. Pero, en todos los casos, le asignan un valor en sí mismo, no sustituible por otro repertorio. Asocian la música popular a la música popular propia, nacional y/o latinoamericana en los casos de E1 y E2, y a la de los grupos sociales mayoritarios de la población en el caso de E3. Por esto, E1 y E3 relacionan la importancia de la música popular con su valor identitario. Además, E1 menciona el “rescate de las tradiciones”, la “identidad nacional”, el “sentimiento de pertenencia”. E2 subraya su valor cultural ya que “hace a la cultura de este país”, su “valor histórico” y su “valor musical en sí mismo”. E3, por su parte, es quien más argumenta la importancia del abordaje de la música popular. Sus argumentos se centran en su utilidad para la comprensión de la cultura, para la comprensión del ser humano, para reconstruir la propia historia, por la relevancia de lo identitario, por la importancia “de la presencia, del análisis, de la producción [de la música popular], de, sobre todo, la investigación de qué hubo y qué no hay, y por qué no hay. O qué, que es lo más importante, qué está sustituyendo, o qué desplazó”; y por su importancia ante los efectos de las músicas de consumo masivo (que para E3 no son música

popular ya que en ésta el pueblo es el productor de esa música y no sólo consumidor) que implican el desplazamiento de lo vincular y prácticas donde se reproduce un deseo generado exteriormente, “y no algo que te emancipa, que te une con tus iguales en relación a un pasado y a un proyecto”.

Este reconocimiento no encuentra una traducción lineal en sus prácticas docentes. E3 es quien más fundamentos explicitó para subrayar la importancia singular del abordaje de la música popular. Sin embargo, es el caso en el que la música popular ocupó un porcentaje menor dentro del repertorio musical utilizado (30%). Mientras tanto, en el repertorio de los otros entrevistados ocupa un porcentaje considerablemente mayor: 90% en el caso de E1 y 60% en el caso de E2.

5.2.1 Repertorio (incluyendo la música popular) como recurso y no como contenido

Otra dimensión de esta descripción es la cualitativa: qué estatus ocupa esa música popular en la práctica docente, qué papel desempeña en la totalidad de la misma. En los casos de E1 y E2 la música popular es un recurso, es material, como respuesta a la pregunta “¿con qué?”.

El entrevistado 1 considera que “están muy completos los contenidos” del programa. Por lo tanto, no es como contenido donde debería aparecer especificada la música popular. No considera que deba ser un objeto de estudio en sí mismo. Por esta razón, tanto E1 como E2 entienden que el repertorio a ser utilizado para trabajar los contenidos, o sea, el repertorio como recurso, se deja librado al criterio de cada docente: “Supongo que también apelan a la formación del docente que la dicta y a la libertad de cátedra” (E1); “dejó abierto a que, dentro de la libertad de cátedra, el docente sea el que elija, el que seleccione” (E2).

De todas maneras, E2 plantea que debía trabajarse con el programa escolar de 2008 mientras estuvo vigente. Aclara que allí sí se plantea un listado de autores que deben abordarse: “el plan 2008 de las escuelas sí tiene detallado determinados autores que hay que trabajarlos. Entonces, uno debería trabajar con el programa que después se trabaja en las escuelas. Quieras o no, estaban por allí también. No estaba tan dejado al libre albedrío”. E2 alude a la lista de autores que se recomienda frecuentar en el Programa escolar de 2008 (ANEP-CEP, 2013, p. 192). Esa lista figura luego de los contenidos de la disciplina. E2 no alude a los contenidos que se especifican en ese

programa. Los contenidos musicales de ese programa están compuestos mayoritariamente no por autores sino por los géneros de la música popular (tradicional y no tradicional) de Uruguay y la región. En esto se puede comprobar que E2 no piensa en los géneros de la música popular como contenido. No obstante, el estatus de los autores a los que alude queda difuso. Son recursos, pero deberían ser frecuentados por los estudiantes. Si deben conocerse se aproximan al estatus de contenidos, aunque conscientemente no se los identifique como tales.

A su vez, E2 agrega que “hubiera estado interesante que aparecieran. Por lo menos, algunos lineamientos, como están los contenidos. Es decir, bueno: ‘este listado mínimo tiene que estar’. Alguna vez tienen que trabajar con esto”. Vuelve a manifestarse la misma ambigüedad. Sigue refiriéndose a autores, no a géneros. Señala la pertinencia de que se agreguen en un listado, de la misma manera que aparecen detallados los contenidos. O sea, un listado de autores que deben trabajarse pero que no forman parte de los contenidos. Ese listado existe en el Programa escolar de 2008 y E2 indica que recurren a él para identificar el repertorio a utilizar. Aquí agrega que un listado como ése debería haber en el propio programa de LE III. La diferencia con el programa escolar de 2008 es que en ese programa los géneros de música popular constituyen la mayoría de sus contenidos musicales. Por el contrario, en el programa de LE III ni siquiera figuran. E2 no reclama que se incorporen a los contenidos, sino que se elabore un listado de autores. Sin embargo, si “alguna vez tienen que trabajar con esto” se aproximan mucho a constituirse en contenidos en parte del “¿qué?” a ser trabajado.

Es un nudo problemático que, por un lado, destaquen la importancia de la música popular en la formación de maestros y que, por otro lado, no la consideren explícitamente como contenido. Esta tensión conlleva a que el estatus de la música popular dentro de las prácticas docentes no llega a afirmarse o requiere cierto esfuerzo para lograrlo.

Al respecto de cómo se incorpora la música popular a sus clases E2 plantea que una de las estrategias a través de las que se da esa incorporación es el abordaje de la danza. Como ya se ha visto en su ejemplo sobre el tango allí se lo aborda como danza social, se estudian las diferentes formas de su danza y sus diferentes praxis según el contexto, destacando dentro de él a los actores que protagonizan esa danza. También incluye en ese abordaje la influencia de la industria cultural y su estereotipación. Nada de esto está planteado explícitamente en los contenidos del programa. Parece ser el momento en que la música popular se acerca más a considerarse objeto de estudio.

Incluso como praxis artística total y no sólo como producto. No obstante, también podría haberse puesto en práctica esta estrategia con otra danza (y otra praxis artística) que no pertenezca a la praxis artística popular. E2 elige el tango porque considera que es importante por los motivos ya explicitados más arriba.

Sin embargo, E2 cierra su enumeración de estrategias afirmando que mediante el uso de esas estrategias “va haciendo el abordaje de los contenidos”. ¿Con ello deja afuera de los contenidos lo planteado en el párrafo anterior? ¿Lo que describe son estrategias para abordar los contenidos, y no contenidos? Los contenidos a los que se refiere parecen ser los especificados en el programa. La praxis artística existente fuera del aula, y en particular la de la música popular, tiene un carácter ambiguo. Parece querer que ocupe un lugar de contenido (y tal vez lo ocupe de hecho en algunas clases) pero no se asume como tal conscientemente. Lo que se explicita es su carácter de recurso o estrategia. Entonces, además de servir para responder al “¿con qué?” aquí también se usa para responder al “¿cómo?”

Por su parte, E1 comenta: “todas las clases trabajamos o escuchamos, vinculados a los contenidos que estamos haciendo, alguna canción de algún músico del Río de la Plata para abrirles más ventanitas al conocimiento musical”. Al trabajar los contenidos se introduce alguna canción de algún músico del Río de la Plata, pero la música del Río de la Plata no alcanza el estatus de contenido. A pesar de que para el docente es importante que las estudiantes la conozcan. Esta situación la resuelve incorporando esa música como recurso mientras trabaja otros contenidos.

Asimismo, hablando de las orientaciones que les da a los estudiantes para su trabajo en la escuela, aunque no se explicita como contenido en el programa de LE III, les plantea que partan de la música del entorno de pertenencia de los niños. Para E1 la música popular es muy importante en la formación musical de maestros y orienta a sus estudiantes a que trabajen con ella. A su vez, afirma que, por lo general, es lo que sucede en las escuelas. Sin embargo, no logra legitimarse como contenido de enseñanza. Les recomienda que partan de ella. La música popular ingresa al aula como parte de las decisiones en torno al cómo enseñar.

Por lo mencionado hasta aquí, conviven dos situaciones: 1) la importancia dada por los docentes a la presencia de la música popular (tradicional y no tradicional) en la formación de maestros y en la escuela; 2) la música popular no es reconocida conscientemente o no logra legitimarse como parte de los contenidos de enseñanza. Esta tensión genera la dificultad de resolver cuál es el lugar que se le asigna a la música popular. Ese lugar debe responder a la importancia que se le asigna y, a su

vez, debe encontrarse fuera de los contenidos. Por este motivo, los docentes le dan el lugar de recurso, como parte de los materiales con qué enseñar, y en algunas ocasiones también de estrategia, como parte de las respuestas al cómo enseñar.

Por su parte, el entrevistado 3 es claro en afirmar que la música popular (como cualquier otra música) en su práctica docente “aparece cuando hay algún sujeto que la propone. Si no se propone yo no lo coloco a fuerza”. El docente no se considera sujeto de esa decisión, sino que son los estudiantes los sujetos de la misma. Esto guarda relación con:

- a) La forma en que se construye el repertorio de sus clases: “el repertorio que yo construyo es uno que surge de su experimentación”. Al volver a mencionar que se trabaja con la música que introducen los estudiantes, se le consultó si él no propone ninguna música específica, ante lo que respondió: “lo que yo coloco son músicas que, tal vez, no conozcan para darle una experimentación novedosa a su repertorio”. Con esto reafirma la idea de un repertorio que se justifica por la experimentación de los estudiantes.
- b) Los criterios para la selección del repertorio: “que tenga la experiencia de escuchar y sentir otros modelos de música”.
- c) Las finalidades del repertorio utilizado: “ofrecerle al estudiante experiencias que no ha tenido”.
- d) El enfoque pedagógico que tiene como objetivo prioritario el ampliar la capacidad expresiva de los sujetos: que “alimenta el acervo de la persona y, después, queda en la memoria contribuyendo a su futura expresividad”, “que el individuo tenga otros parámetros expresivos, y que después los haga suyos”.
- e) Sus decisiones vinculadas a la construcción curricular: “pongo el énfasis en que el individuo sea protagonista, completo el protagonismo y desde ese protagonismo tenga la experiencia”.
- f) La importancia que le asigna a la metodología: “desde la metodología se recorre todo el programa, se lo excede, pero no hay un orden preestablecido. El orden surge de la relación con la dinámica del grupo”. Estructura sus clases en los IINN en base a la metodología ludo-creativa, de la llamada Pedagogía de la Expresión desarrollada por Raimundo Dinello; “Acá yo la incorporo como propuesta metodológica. Es lo que estructura mis aulas acá [en los IINN]”.

Se puede afirmar que esta enumeración de componentes se condensa en la propuesta pedagógica de Dinello (2000):

En el esquema didáctico de la enseñanza como transmisión de conocimientos (contenidos) y de conductas (normativas) dominantes en este XX° siglo, el docente está fatalmente ubicado como intermediario y árbitro entre el alumno y el saber.

Innovando para implementar una situación de aprendizaje sustentada por la expresión creativa se hace necesario abrir un nuevo espacio: un campo pedagógico organizado en torno a la dinámica del protagonismo del niño (p. 39).

Según esta perspectiva, la música popular no es parte de los contenidos (ni los contenidos son un componente central de aquella). Puede ser un material, un recurso, más o menos idóneo, para la experiencia de los estudiantes con miras a ampliar su capacidad expresiva. Lo que sí es importante para esta perspectiva es que se trabaje con el material (en este caso el repertorio musical) que aportan los estudiantes, que es parte de su identidad. Por esto se entiende el repliegue del docente al momento de intervenir proponiendo un repertorio determinado, aunque considere “fundamental” su abordaje, como es el caso de la música popular, para dejar que sean los estudiantes los sujetos de esa decisión.

Queda la interrogante de qué pasa si lo que llevan los estudiantes es la música y las prácticas, la praxis, generadas por la industria cultural, las del “consumo masivo”, tan criticadas por E3 en la entrevista que se le realizara. Si eso se problematiza y cómo se problematiza. Lo explicitado por E3 fue que en su experiencia en los IINN se genera un espacio de experimentación para favorecer las posibilidades expresivas. Se confía en las posibilidades de la metodología ludo-creativa para generar otras praxis.

No obstante, comentó una experiencia en otro ámbito educativo en la que él fue protagonista de una investigación histórica sobre la identidad de sus estudiantes. En el ejemplo descrito esa identidad estaba fuertemente vinculada con lo que llama “desfiles gauchos”. A su vez, sobre la existencia de un repertorio especialmente relevante a ser trabajado en la formación de maestros, planteó que sería relevante un repertorio, por ejemplo, de nanas, que sea el resultado de una investigación en pueblos o ciudades: “una construcción o una perpetuidad de un cancionero de nanas que tenga que ver con una pesquisa, con una búsqueda de cosas que quedan en los barrios, o quedan en los pueblos, o quedan en las ciudades, y que no son registrados por los centros educativos de formación”.

Esto último coincide con una de las razones por las que considera “fundamental” el abordaje de la música popular: la importancia “de la presencia, del análisis, de la

producción [de la música popular], de, sobre todo, la investigación de qué hubo y qué no hay, y por qué no hay. O qué, que es lo más importante, qué está sustituyendo, o qué desplazó”.

5.2.2 Tensiones

Se desprende de las entrevistas (y en algunos casos también de los documentos curriculares) el posicionamiento ante, o la ambivalencia entre, pares de opuestos que tienen que ver con los debates educativos, en general, y de la educación artística, en particular. Esos pares de opuestos se relacionan entre sí y forman parte de la construcción singular de cada una de las concepciones y afectan el lugar que se le asigna a la praxis artística popular dentro de ellas. Los componentes de estos pares no necesariamente son opuestos. Pasan a ser opuestos cuando se debe elegir en cuál de ellos poner el foco y, en particular, cuando uno de ellos se convierte en el centro aglutinante de toda la concepción, subordinando a los demás componentes dentro de la misma.

Se desataca dentro de esos pares de opuestos a 1) la perspectiva basada en la autoexpresión y la perspectiva disciplinar de la educación artística; 2) el foco puesto en el qué enseñar y el foco en el cómo enseñar; 3) el repertorio como recurso y el repertorio como contenido; 4) el problema identitario cultural y la enseñanza de la didáctica.

La perspectiva basada en la autoexpresión y la perspectiva disciplinar de la educación artística

El primer par de opuestos que se identificó es el constituido por el enfoque basado en la “libre expresión” o la “autoexpresión” (Giráldez, 2009a, p. 70-71), por un lado, y el enfoque de la “educación artística como disciplina” (p. 71), por el otro. Este par de opuestos recoge la oscilación que tuvo la educación artística a lo largo de gran parte del siglo XX. Giráldez (2009a) también titula esos enfoques “Educación por el arte” (aludiendo al libro homónimo de Herbert Read) y “Educación para el arte” (p. 69), para ilustrar el papel del arte en cada uno de ellos.

En el enfoque basado en la autoexpresión “las artes adquieren un papel subsidiario” (p. 69). La presencia de las mismas en la educación general se justifica a) “como vehículo de la expresión personal”, b) “como herramienta educativa en la transmisión de valores”, y c) “como recurso para la enseñanza de otras materias donde las artes pueden servir de mediador” (p. 69).

A partir de la influencia de Lowenfeld (1947, citado en Giráldez 2009a) este enfoque se basó

en la idea de una educación artística fundamentada en la expresión desde una postura no intervencionista, ya que se intentaba potenciar la creatividad y la imaginación de los estudiantes por medio de la expresión libre de limitaciones impuestas por el profesor (p. 70).

Estas perspectivas

buscaban colocar al sujeto en el centro de la acción formativa y le daban todo el protagonismo y la libertad. Lo que se conoce como la “tendencia autoexpresiva” en educación artística situó su meta en la capacitación del sujeto para ejercer libremente la creatividad y para que expresara libremente sus sentimientos a través del arte (Aguirre y Giráldez, 2009, p. 76).

El foco se pone en el estudiante:

Lo realmente importante no era, entonces, qué enseñar, sino a quién se enseñaba. (...) no se pretendía tanto que el alumno aprendiese arte como que a través del arte pudiese “poner fuera” su caudal creativo en beneficio de su desarrollo personal. (...) Y para que esto pudiera hacerse efectivo, lo mejor era dar libre curso a las acciones espontáneas de los niños (Giráldez, 2009b, p. 90).

El autoexpresionismo puede englobarse dentro de lo que Eisner (1995) llama “justificaciones para la enseñanza de arte” de tipo “contextualista” (p. 2). Debe recordarse que en ellas se “subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar los objetivos” (p. 2). “Los fines y contenidos” de la educación artística dependen “de quién es el niño, qué tipo de necesidades tiene la comunidad o a qué problemas se está enfrentando la mayor parte de la sociedad” (p. 3).

A ese enfoque se le han realizado variadas críticas, entre ellas: a) “idea de que la capacidad creativa se relaciona directamente con las facultades innatas del sujeto y no tanto con los procesos de aprendizaje”; b) “al centrarse en el niño, muchos educadores se olvidaron del arte; c) “la acción educativa se caracterizó por una mínima intervención docente” (Giráldez, 2009b, p. 90).

Como reacción a estas limitaciones surgió otro enfoque basado en concebir a “la educación artística como disciplina” (Giráldez, 2009a, p. 71). Para este enfoque “las artes cumplen objetivos específicos e insustituibles en la formación del individuo” (p. 69). Las propuestas de este enfoque

se centran más en posibilitar el desarrollo técnico artístico como un fin en sí mismo. Ponen énfasis en el carácter específico de las artes en la escuela, considerando que estas pueden realizar aportaciones únicas y que, por tanto, no deben subvertirse en beneficio de otros fines (Eisner, 1995, citado en Giráldez, 2009a, p. 70).

Esta perspectiva identifica a los distintos lenguajes artísticos “como asignaturas con contenidos específicos y rango similar a los de otras materias del currículo escolar” (Giráldez, 2009a, pp. 70-71). Se puede decir que es un proceso en el campo de la educación artística, que forma parte de un fenómeno más amplio que ya sucedía en otras áreas del saber: la conversión de la disciplina como “rama del saber” en “componente curricular” (Pombo, 2013, citado por Collazo, 2015, p. 24). “Se trata de la disciplina que se transforma en asignatura, entendidas ambas como sinónimos, pero que, además, se transforma en otra cosa, en un tipo de conocimiento escolar específico que adquiere lógicas propias” (Collazo, 2015, p. 24). Precisamente, la intención del enfoque en cuestión es realizar esa operación en la educación artística para poder incorporarla al currículo escolar.

Este enfoque parte “de la idea de que los conocimientos y habilidades artísticas” no aparecen y se desarrollan espontáneamente, sino que es “necesario dotar a las enseñanzas artísticas de objetivos y contenidos claros y secuenciados, así como de una metodología precisa” (Rodríguez Guillén, 1996, p. 88, citado en Giráldez, 2009a, p. 71).

Otro cambio singular que aporta este enfoque es el relacionado con el docente encargado de la educación artística. A partir de esta perspectiva se pasa “del modelo anterior, en el que el profesor generalista podía hacerse cargo de la enseñanza de las artes, al actual, que delega la enseñanza a docentes especialistas y, por tanto, expertos en su disciplina” (Giráldez, 2009a, p. 71).

Este enfoque se encuadra dentro de lo que Eisner (1995) llama “justificaciones para la enseñanza de arte” de tipo “esencialista” (p. 2). Como ya se mencionó al hablar de la perspectiva del autor, este “tipo de justificación destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que sólo el arte puede ofrecer; acentúa lo que el arte tiene de propio y único” (p. 2). Por lo tanto, la educación artística debería centrarse en la enseñanza del arte y éste no debería ser subordinado al cumplimiento de otros fines que se coloquen como prioritarios. Eisner es uno de los autores que ha bregado por el desarrollo de esta perspectiva y que ha influido en su aplicación en Uruguay.

Algunas de las críticas que se le han hecho a este enfoque son: a) “la vuelta a un modelo de desarrollo curricular basado en las disciplinas artísticas (...), sus contenidos y sus metodologías” (Giráldez, 2009b, p. 91); b) la “uniformidad disciplinar que estandariza contenidos y métodos de trabajo” (Giráldez, 2009a, p. 72); c) “la excesiva dependencia de concepciones artísticas asentadas en la tradición” (p. 72).

En los docentes entrevistados y en los documentos curriculares analizados, se han encontrado marcas de la influencia de estas perspectivas y el posicionamiento ante la tensión entre ambas. En algunos casos construyendo una articulación entre ellas, en otros casos inclinándose hacia alguno de los dos modelos.

El propio nombre de la asignatura (Lenguajes Expresivos) da cuenta de la oscilación entre estas perspectivas. En el Plan 2005 de la formación de maestros la asignatura que ofició de presentación general de la educación artística se llamó Lenguajes Expresivos. En el Plan 2008 aconteció una reivindicación disciplinar que tuvo su correlato en este campo. Esto implicó un cambio en el nombre de esa asignatura a Lenguajes Artísticos.

Sin embargo, cuando se crea la carrera de MPI en 2017 las asignaturas vinculadas a la educación artística se llamaron Lenguajes Expresivos I, II y III. Con ello se volvió a reivindicar el enfoque anterior que pone el foco en la consideración del arte como vía de expresión. Esta orientación se desarrolla en la descripción de las asignaturas, aprobadas por el CFE el 9 de marzo de 2017, como parte del proceso de elaboración del Plan de estudio. En la descripción de LE III (CFE, s.f.d) se afirma:

Este curso apunta a desarrollar la sensibilidad de los estudiantes para reconocer sus propias capacidades y habilidades expresivas en las dimensiones corporales y musicales.

Orienta al futuro docente a generar espacios vivenciales y reflexivos de interacción-comunicación donde el niño pueda reconocer su potencialidad expresiva y creativa en general, en especial la expresión corporal y musical (p. 1).

Las descripciones de LE I y LE II tienen un enfoque similar. Los tres fueron desarrollados por las mismas personas. Dos de ellas muy ligadas al enfoque “Educación por el Arte” y su desarrollo en Uruguay: Elizabeth Ivaldi ha sido integrante del Equipo docente del Instituto Uruguayo de Educación por el Arte – Taller Barradas; Simonne Azar ha sido la Coordinadora de dicha institución. El resto del contenido de los programas involucró, además, a otras personas y fue elaborado en un momento posterior.

Esta fue una reacción al Plan 2008 de la carrera Maestro de Educación Primaria que, como se dijo, tuvo una fuerte impronta disciplinar. Esa impronta disciplinar en todo el Plan fue acompañada por la reafirmación del enfoque disciplinar en la educación artística.

Esa aproximación al enfoque expresionista que se encuentra en la descripción de las asignaturas, tiene un contrapeso en el resto de los programas en los que se encuentra una mayor influencia del enfoque disciplinar. Por ejemplo, los contenidos del programa de LE II están organizados siguiendo los tres dominios propuestos por Eisner (1995). A su vez, se entiende aquí, por los elementos señalados en este trabajo, que los contenidos de LE III también han sido organizados con un enfoque disciplinar, aunque se incluyan dos disciplinas dentro de la asignatura. En el caso de LE III, el programa (salvo la descripción) es de autoría de una profesora de educación musical. Además, participaron de la revisión y/o del grupo de trabajo otras profesoras de música (una de ellas, además, maestra).

En paralelo a esto, se sucede una tensión más explícita entre estos dos enfoques. En el 2008, además de elaborarse el Plan de la carrera Maestro de Educación Primaria, se crea el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEP, 2013). Este documento curricular también es de impronta disciplinar e incluye en esa tradición a la Educación Inicial que hasta ese momento había estado ceñida a otros documentos y había construido otra tradición: de enfoque integrado y por competencias. Como señala el entrevistado 2, esto “se cambió cuando se hizo el plan 2008. Que ahí nos integraron. Integraron a Inicial al mismo programa”. Ese proceso de unificación de criterios afectó a los docentes de educación inicial, cuestionó (por lo menos, en parte)

los supuestos de su impronta de trabajo, pero no hizo desaparecer un enfoque singular que se venía gestando desde la década del '90.

A partir del Marco Curricular para la Primera Infancia (del año 2014) vuelve a aflorar, y a legitimarse en un documento curricular, la tradición precedente de la primera infancia (“Ahí tenés bien la impronta de Inicial”, señala E2). Desde ese momento, los docentes, y los que se formaban para serlo, convivieron con dos documentos curriculares válidos y con enfoques diferentes (por no decir opuestos). Como aclara E2, “eran orientaciones de Inspección de que tenías que poner a conversar los dos documentos y planificar con los dos documentos”. A partir de allí los docentes aprendieron a congeniar uno y otro, y a buscar en uno lo que no le aportaba el otro. Por ejemplo, E1 y E2 buscaron el repertorio musical en el Programa Escolar de 2008 porque no está ni en el Marco Curricular de 2014, ni en el programa de Lenguajes Expresivos III.

Específicamente en la educación artística esta oscilación entre los dos programas, entre otras cosas, también afectó a la oscilación entre el enfoque autoexpresionista y el disciplinar. Dentro del Marco Curricular para la Primera Infancia (UCC-CCEPI, 2014), las competencias específicas que más directamente pueden ubicarse dentro de la educación artística forman parte del Eje Expresión y Creatividad (dentro del Área de la Comunicación).

La descripción de ese Eje plantea lo siguiente:

Comprende el conjunto de aprendizajes relacionados con la comunicación de experiencias, emociones, sentimientos e ideas por medio de los diferentes lenguajes expresivos, interrogando, apreciando y representando el mundo con creatividad y desarrollando la sensibilidad estética. (UCC-CCEPI, 2014, p. 26)

Aquí se ve como los lenguajes de las artes son llamados “lenguajes expresivos”, al igual que en los programas del Plan 2017 de MPI. Cabe recordar que Elizabeth Ivaldi es destacada participante tanto en dichos documentos curriculares, como en el Marco Curricular.

Por su parte el Objetivo de este Eje es:

Promover exploraciones sensorperceptivas y experiencias afectivas, sociales y cognitivas que habiliten y fomenten las potencialidades expresivas y creativas de los niños y niñas fortaleciendo su singularidad, su autoconfianza y su autoestima. (UCC-CCEPI, 2014, p. 26)

Estas orientaciones condicen con los aspectos definidores del enfoque autoexpresionista que ya se han presentado más arriba. Las competencias específicas abundan en desarrollar las características de ese enfoque.

Por el contrario, el Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008 se organiza por Áreas de Conocimiento y Disciplinas, y tienen una importancia mayor los conceptos de cada una. Dentro del Área de Conocimiento Artístico se establecen claramente las disciplinas que lo integran, que son disciplinas artísticas: Artes Visuales, Música, Expresión Corporal, Teatro, Literatura. En ese sentido, “el Área del Conocimiento Artístico buscará el relacionamiento entre las diferentes disciplinas artísticas sin perder la particularidad que define a cada una” (ANEP-CEP, 2013, p. 77). Sus Objetivos Generales son:

- Conocer y comprender el conocimiento artístico a través de la apropiación de los lenguajes específicos en que las artes se expresan en las diversas culturas.
- Desarrollar formas de sensibilización, apreciación, valoración y disfrute ante los diferentes objetos y hechos artístico-culturales pertenecientes al patrimonio propio y de otros pueblos (p. 78).

Se puede ver aquí la influencia del enfoque disciplinar de la educación artística. Entre otros, se destaca la centralidad del objeto de conocimiento: las artes. Los contenidos de Música para tres, cuatro y cinco años son contenidos que forman parte de la tradición disciplinar: cualidades del sonido; pulso; ritmo; canciones y rondas infantiles, con y sin acompañamiento instrumental; música académica instrumental y vocal; etc. (p. 189).

Otro momento del proceso de concreción curricular es el desarrollado por los docentes en el diseño y aplicación de su práctica docente. Al hacer referencia a ese momento es pertinente mencionar los criterios de selección de los docentes que podrán asumir cursos. En este caso de la asignatura Lenguajes Expresivos III.

Dentro del CFE, las distintas asignaturas se agrupan en distintos Departamentos Académicos. Éstos se dividen en secciones y las secciones se dividen, a su vez, en subsecciones. En 2023 los Lenguajes Expresivos I, II, y III, pertenecían al Departamento Académico de Educación Artística, a la sección Educación Artística para Magisterio, y, dentro de ella, a la subsección Lenguajes Artísticos.

La característica de la subsección Lenguajes Artísticos estaba dada por una asignatura del mismo nombre en el Plan 2008 de la formación de maestros. Esta asignatura era una presentación general e introducción de los distintos lenguajes

artísticos, así como abordajes comunes referidos a las artes y a su enseñanza en la escuela. Dentro de la carrera de MPI la asignatura Lenguajes Expresivos I compartía este perfil general. Por el contrario, LE II se enfoca en la Artes Visuales y Lenguajes Expresivos III en Música y Expresión Corporal. Sin embargo, todas se integraron a la subsección Lenguajes Artísticos.

Debido a esto, el concurso del año 2019 tuvo como resultado que los docentes que se presentaron para la subsección Lenguajes Artísticos fueron ordenados en una lista común y quedaron habilitados para dictar cuatro asignaturas: Lenguajes Artísticos en MEP, y Lenguajes Expresivos I, II, y III en MPI. Más allá de la formación específica que tenga el docente puede dictar cursos de artes visuales o de música. Este criterio de selección de los docentes y de agrupamiento de LE I, II, y III en la subsección Lenguajes Artísticos parece tener de fondo el supuesto del enfoque generalista de esas tres asignaturas. A su vez, contribuye a ello por el tipo de docente que resulta habilitado para ejercer en las mismas. Inscribir a las tres asignaturas (LE I, LE II, y LE III) dentro de la subsección Lenguajes Artísticos pudo contribuir al enfoque generalista de los docentes, al ser evaluados y ordenados los aspirantes según su formación general (incluyendo la disciplinar) y no según su formación disciplinar específica relacionada a la asignatura. La propia interdisciplina de las asignaturas pudo contribuir a ello, a que se las ubicara dentro de ese criterio general.

Esta situación es coincidente con el perfil de los docentes encargados de la educación artística dentro del autoexpresionismo, “en el que el profesor generalista podía hacerse cargo de la enseñanza de las artes” (Giráldez, 2009a, p. 71). Esta perspectiva recoge la tradición escolar en el que el mismo docente formado como maestro, se forma complementariamente en las disciplinas que forman parte del currículo escolar. En este caso, a la formación como maestros los docentes le complementan la formación en educación artística, en general, y/o en alguna disciplina artística, en particular.

Este es, precisamente, el perfil de E1 y E2. Ambos tienen formación académica como maestros. Tienen experiencia profesional como maestros y directores, en particular de Educación Inicial. A ello le han incorporado formación complementaria en educación artística y en alguna disciplina específica. E1 tiene fuerte formación específica en Comunicación Visual y E2 en literatura infantil y narración. Ninguna de las dos coincide con las disciplinas que integran el programa de Lenguajes Expresivos III: música y expresión corporal.

E2 menciona situaciones que dan cuenta de algunos efectos de esta forma de ordenar a los docentes para el acceso a las prácticas de aula. Lenguajes Expresivos II dictado por un profesor de literatura: “Nos pasaba de repente en Lenguajes Expresivos II que tiene la impronta más puesta en artes visuales y de repente tenías gente con una formación muy fuerte en literatura. Y, bueno, y las horas que habían quedado eran de Lenguajes Expresivos II y, bueno, perfecto, eran las horas que tomaban. Pero su fortaleza estaba en literatura no en artes visuales”. Docentes que eligen cursos y después preguntan por el contenido de la asignatura: “O te pasa que, de repente, elije un compañero que no conocés, o una compañera que no conocés, y después que eligió te pregunta de qué se trata la asignatura”. Abordaje de contenidos de la asignatura Lenguajes Expresivos anterior: “este año, puntualmente, no tuvieron las estudiantes tanto abordaje de lo que es artes visuales en el semestre anterior. Entonces, yo ahora hice una mistura. Estamos, también, abordándolo desde ese lado. Está lo musical, está la danza, está lo corporal y yo les dije: bueno, nos vamos a dar tiempo, también, para hacer un recorrido por algo de artes visuales”.

Como se muestra en los ejemplos mencionados por E2, esta falta de especialización en los contenidos de una asignatura determinada puede llevar a que el docente trabaje los contenidos de la disciplina en la que se siente más fuerte. Hablando de esta situación en LE III, E1 afirmó: “el docente que elige la disciplina [como asignatura] jerarquiza la disciplina [artística] en la que se siente más fuerte”. Pero, corresponde señalar que la formación más fuerte de algunos docentes es como maestros. Por lo tanto, en estos casos el volcarse al terreno de mayor dominio puede traducirse en trabajar sobre la enseñanza en la escuela, sobre las características de la etapa escolar en la que se enfoque la carrera, a concentrar la atención en la didáctica, entre otras posibilidades, y no tanto en el saber disciplinar específico. Más adelante se muestra el análisis de estas posibilidades en los docentes entrevistados.

Los tres entrevistados presentan ante esta tensión perspectivas particulares. No obstante, en los casos de E1 y E2 se pueden encontrar varios puntos de confluencia. Ahora, en primer lugar, se presentan su formación y perfil profesional para, a continuación, pensar su posible influencia en el posicionamiento ante los polos de la tensión: autoexpresión/enfoque disciplinar.

E1 y E2 tienen una formación generalista como maestros. Sobre esa formación de base han incorporado formación específica sobre los lenguajes artísticos y/o expresivos, y su enseñanza. Como ya se mencionó, E1 tiene más formación en comunicación visual y E2 en literatura infantil y narración. Es de destacar que E1 está

muy avanzado en una segunda carrera: Profesorado de Comunicación Visual. Además, han recibido formación sobre las artes y el conocimiento artístico en Educación Inicial. E1 lo ha hecho, entre otros ámbitos, en el Instituto Uruguayo de Educación por el Arte – Taller Barradas.

Por otra parte, la trayectoria profesional de E1 y E2 se ha centrado en su desempeño como maestros o directores de Educación Inicial. A esto se ha incorporado su trabajo en formación docente en educación artística (además de en Didáctica). E1, además, en 2023 ya había asumido como director en una EDEA de la DGEIP. Tanto la formación académica como el trayecto profesional de E1 y E2 nos permiten inscribirlas dentro de la tradición de primera infancia y del perfil generalista propio del enfoque autoexpresionista. Después, se analiza aquí si esto tiene un efecto directo en su práctica docente.

E3 tiene una formación artística amplia. Su titulación de nivel universitario es como Creador Plástico. No obstante, realizó estudios musicales en la Escuela Municipal de Música de Montevideo. Además, estudió otras disciplinas artísticas en otros ámbitos, más o menos formales. No tiene titulación docente. Sin embargo, desde la década del '80 ha estado vinculado a dos ámbitos que atienden y desarrollan la educación artística: primero en la Asociación Uruguaya de Educación por el Arte (AUDEPA) y, desde 1987, dentro de la Federación Latinoamericana de Ludocreatividad (FLALU). En el marco de esta última recibió formación en Pedagogía de la Expresión, con metodología ludo-creativa.

Como parte de su actividad profesional E3 se desempeñó como formador en AUDEPA y en FLALU. Actualmente es el asistente de Raimundo Dinello (fundador de la metodología ludo-creativa). A su vez, fue profesor bilingüe en instituciones privadas y coordinador pedagógico en educación técnico-profesional. Además, trabajó como docente de expresión corporal y de expresión musical en el CFE.

E1 se apoya en esta división de enfoques autoexpresionista y disciplinar (y sus perfiles) para clasificar a los docentes que elaboraron los programas vinculados a la música en las carreras de MEP y de MPI. Por ejemplo: afirma que entre los elaboradores del programa de LE III “no hay casi nadie especializado en música. Creo. Más que nada son personas de lo expresivo, no algún músico o especialista en Expresión Musical, que es la materia que está en MEP”. Por otra parte, al hablar de su experiencia como estudiante para ser maestro (“en Magisterio”), E1 mencionó que aspectos de lo musical los abordó en una asignatura (“Expresión por el lenguaje”) que formaba parte del conjunto de “materias expresivas”.

A su vez, relaciona el enfoque expresivo a lo propio de la educación inicial o de primera infancia. Algunos ejemplos: entre los para qué de incorporar la música popular en la escuela que les plantea a los estudiantes está que “es una actividad expresiva propia de la primera infancia”. A su vez, volviendo a las diferencias entre los que elaboraron los programas antedichos afirma: “Puede ser que esto [el programa de Expresión Musical de MEP] haya sido elaborado por profesores de música y la otra [el programa de Lenguajes Expresivos III de MPI] por profesores de lenguajes expresivos. Más idóneos en la educación inicial y menos en la disciplina. Y acá [en el programa de MEP] capaz que es algún especialista en música, más en la música, y menos en la franja etaria”.

En estas últimas afirmaciones está recogiendo una tradición de la educación en primera infancia y, en particular, de su relación con la educación artística. Ella se ve reflejada en el enfoque de los documentos curriculares y en el propio perfil de E1 y E2. Según lo afirmado por E1, los profesores de lenguajes expresivos son más idóneos en educación inicial y en la franja etaria, y menos en la disciplina. Siguiendo a E1, en MEP parece predominar el perfil del enfoque opuesto: especialista en la disciplina y no en la franja etaria para la que se está formando a los futuros maestros.

E1 proviene de la tradición de educación inicial y primera infancia, y cuenta con el perfil característico de los docentes del enfoque autoexpresionista. No obstante, incorpora a sus reflexiones y a sus prácticas como docente algunas categorizaciones que son de referencia en el enfoque disciplinar.

Dos de esas categorizaciones se relacionan con las aportadas por Eisner (1995). La primera de ellas entre contextualistas y esencialistas (pp. 2-9). Al preguntársele a E1 por el repertorio musical utilizado en sus clases incluye a canciones-obras que se puedan analizar desde sus contenidos musicales, para que las aprecien. No sólo como acompañamiento de los contenidos que van a trabajar en otras áreas: “Para que trabajen los propios contenidos musicales, y no que sean un acompañamiento, por ejemplo, de lo que dan en lengua, ¿no?, o de lo que dan en los distintos proyectos o secuencias o unidades”. Sobre cómo es la incorporación de la música popular a sus actividades como docente: “que no se vayan al tema: o la granja, o el invierno, o... ningún tema, sino el disfrute y el aprendizaje de esa canción”. Con estas afirmaciones decide evidenciar la disyuntiva planteada por Eisner. Ante ella, se distancia de los contextualistas y reivindica la opción esencialista.

Otra de las categorizaciones referidas es la que el mismo Eisner (1995) realiza entre dominios: productivo, crítico y cultural (p. 59). En distintas partes de la entrevista

realizada E1 parece guiarse por estos dominios para abarcar y organizar la amplitud de contenidos de la educación artística. Al momento de hablar de los criterios para la selección del repertorio musical que utiliza señala que busca “llevarlas un poco más a profundizar y buscar (...) en el trabajo desde distintas líneas, [1]) desde la apreciación, [2]) desde la creación, y [3]) desde, también, de ser crítico con lo que uno consume y con lo que va a dar a consumir a esos niños, a esas niñas”. Esto lo afirma en más de una oportunidad.

De los tres dominios planteados por Eisner, parece desdibujarse el cultural. Salvo que E1 lo considere de alguna manera parte del “ser crítico”. Este desdibujamiento del dominio cultural en la identificación de los contenidos de enseñanza guarda relación con el escaso desarrollo que Eisner hace del mismo, como ya se señaló aquí en el apartado correspondiente. Esto puede afectar el lugar de la praxis artística popular en la práctica docente; en particular, en su identificación como posible objeto de estudio. En torno a cómo es la incorporación de la música popular que realiza se le preguntó si aborda el género o la historia del género. Su respuesta fue que no. Aborda “la canción misma, con autor”, para reafirmar que propone enfocar los contenidos musicales y no subordinarlos a temas relacionados. El lugar de lo cultural quedaría con una pertenencia dudosa tanto dentro de los contenidos de la educación artística (en este caso musical), como dentro del propio arte. Como ya se señaló, el propio Eisner plantea a los contenidos de la dimensión cultural como parte del contexto del arte que permiten comprenderlo y no como parte del arte mismo.

En definitiva, incorpora los postulados principales del enfoque disciplinar que pone el acento en la enseñanza de los contenidos disciplinares del lenguaje artístico en cuestión. Lo hace recuperando categorías que han influido en los docentes en las décadas precedentes y que, a partir de su incorporación en el Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008 (ANEP-CEP, 2013) se volvieron punto de referencia para la organización curricular del trabajo docente en la educación primaria y en la formación de maestros. Esta puede ser una explicación de la huella de este enfoque en la posición de E1 al respecto.

E2 también cuenta con un perfil propio del enfoque autoexpresionista. Cuenta con una larga trayectoria en la educación inicial. Durante la entrevista, en varias oportunidades, aludió a las artes como lenguajes expresivos. Ejemplos: “Lo corporal es transversal. En los lenguajes expresivos está presente todo el tiempo”; “están experimentando y viviendo ellas [las estudiantes] todo este proceso en relación a los lenguajes expresivos”; “es fundamental en todos los lenguajes expresivos, en todos, romper los

estereotipos todo el tiempo”. En este último ejemplo con lenguajes expresivos puede aludir a la disciplina convertida en asignatura, o a ambas fuertemente interrelacionadas.

En sus respuestas, E2 expresó la búsqueda de equilibrio entre posturas encontradas. Esto incluye a las posturas centrales de los dos enfoques en cuestión: del autoexpresionismo y del enfoque disciplinar, según Giráldez (2009a; 2009b), y de contextualistas y esencialistas, según Eisner (1995). Esa búsqueda de equilibrio se pone de manifiesto en algunas de sus afirmaciones: “La música trabajada específicamente, y también la música como encuadre de la propuesta”. A su vez, hay varios momentos de la jornada de clase en que durante las dinámicas la música está allí como soporte: “A veces, llegan primero como fondo musical, por otra cosa que se está haciendo. Después, en el momento de teorizar lo que se trabajó se hace foco en qué música se utilizó, y por qué. Y, después, específicamente se trabaja con esa música”.

Al hablar de cómo es la incorporación de la música popular en sus clases, afirma: “A veces se la utiliza como fondo para acompañar otra propuesta y está allí de fondo. A veces, específicamente para trabajar con esa música y allí hacemos foco en esa música seleccionada tomando algunos contenidos a trabajar con esa música que se seleccionó. Otras veces para cerrar, en el momento del cierre. Es decir, en los diferentes momentos no necesariamente siempre se la utiliza con la misma intención, no es la misma intencionalidad. Ni siempre es fondo y está de fondo, ni siempre es únicamente para trabajar los contenidos”.

Por su parte, con respecto al para qué de la incorporación de la música popular en la escuela, entre otros aspectos, señala: A) “para seguir ampliando el acervo cultural de los niños, para pasar la herencia cultural que nos corresponde, y, además, para generar mejores vínculos y trabajar la afectividad desde un lugar más cercano. La música lo permite, da esa posibilidad (...) Con una mirada integral del sujeto. Es decir, hago foco en lo cognitivo y en lo que tiene que aprender, pero hago foco en la parte emocional y en lo vincular. Entonces, me va ocupando todos los espacios”; B) “lo artístico, y la música puntualmente, también hace a la construcción de ciudadanía. Uno está trabajando con la construcción de ciudadanía, con el derecho del otro al acceso a la cultura y con el trabajo de la ética. No se queda solamente en el conocimiento artístico, lo atraviesa”.

Por otra parte, también se preocupa por abarcar todas las dimensiones de la enseñanza de la música. Preocupación propia del enfoque disciplinar. Para ello, se

aproxima a una categorización elaborada, entre otros, por la educadora musical argentina Judith Akoschky (Akoschky, Fernández et ál., 2012, citado en Akoschky, 2014) y difundida en Iberoamerica en un trabajo colectivo del año 2014, titulado *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*, y editado por la Organización de Estados Iberoamericanos (en el que participaron dos referentes uruguayos de la Educación por el Arte: Salomón Azar y Elizabeth Ivaldi). Ese trabajo tuvo llegada entre los docentes de primera infancia, según pudo comprobar el autor de este trabajo en su desempeño como docente del CFE.

En su aporte a ese trabajo, Akoschky (2014) plantea la clasificación entre dos categorías que abarcan los distintos tipos de concebir la enseñanza de la música en la primera infancia: “experiencia estética integral” y “experiencia organizada intencionalmente para enseñar” (pp. 96-97). En una posición próxima a esta categorización y con una intención abarcadora de ambas, E2 al hablar de la finalidad y utilidad del repertorio musical utilizado, indica que los contenidos musicales “se pueden trabajar perfectamente. Sin desmenuzar y hacer pedazos la canción ni la música. Sino como algo implícito, y tenerlo allí como un disparador. Para después sí irnos metiendo en el programa, e ir viendo cada uno de los contenidos cómo los abordamos y qué nos resultó mejor a nosotros en ese grupo puntual como un disparador que sea estimulante para las estudiantes”. “Hay una parte de vivencia de la música, una parte del abordaje de los contenidos, y una gran parte de la importancia de la contemplación, también, del disfrute de la música por la música en sí misma”.

Tanto en E1 como en E2 se pueden encontrar influencias de ambos enfoques, con determinado peso dentro de sus concepciones, más o menos equilibrado, más o menos volcado hacia los supuestos de alguno de los dos enfoques. A su vez, en E2 se identifica la intención de encontrar un punto de equilibrio entre ambos. En E1 y en E2 existe una tendencia próxima a lo que señala Giráldez (2009a): “con el paso de los años han ido conformando un nuevo modelo ecléctico, que toma elementos de los diferentes enfoques” (p. 73). No obstante, para saber qué concepción sustenta esa integración de influencias (lo que de por sí es difícil reconocer como un elemento novedoso) es fundamental identificar cuál es el componente central aglutinante que organiza la propuesta (o modelo) y subordina a los demás componentes para mejor cumplimiento de lo exigido por el componente central.

Esta autora señala que las concepciones de estos enfoques “no siempre son antagónicas en la práctica educativa, ya que es frecuente retomar y combinar postulados de ambas en propuestas diversas, aunque se puedan privilegiar en mayor

o menor medida las dimensiones lúdicas y formativas del arte o el desarrollo de habilidades técnicas” (Giráldez, 2009a, p. 70). Quien suscribe considera que lo que las vuelve antagónicas no es que no se puedan combinar parcialmente postulados de una y otra, sino que no se puede organizar la práctica educativa sobre los elementos centrales sobre los que se construyen ambas propuestas. Trabajar por la expresión de los estudiantes no convierte a una práctica en “autoexpresionismo” (o “educación por el arte”) y enseñar técnicas artísticas no convierte a una propuesta en disciplinar (o “educación para el arte”). Esto es relevante porque señala la importancia de ser conscientes de sobre qué supuestos estamos organizando y desarrollando nuestra praxis educativa y de evitar la ilusión de un eclecticismo desjerarquizado.

E3, por su parte, tiene una formación artística disciplinar sin tener título docente. Se podría presuponer que este mayor conocimiento de la disciplina lo podría inclinar hacia el enfoque disciplinar. Sin embargo, desde hace varias décadas está integrado a proyectos de educación artística que se acercan a las ideas fundamentales del enfoque autoexpresionista. Primero, brevemente, en AUDEPA y, luego, desde 1987 hasta ahora, en FLALU. En el marco de ésta última ha tenido formación, y ha sido formador, en la Pedagogía de la Expresión con metodología ludo-creativa. Actualmente es asistente de Raimundo Dinello, el fundador de dicha metodología.

E3 explicó que esta pedagogía ahonda en el modelo centrado en la expresión y el estudiante, y no en la estética o el docente. Con ello se distancia tanto del academicismo como del enfoque disciplinar. Siguiendo la clasificación de Eisner (1995) entre contextualistas y esencialistas, se puede decir que esta perspectiva se encuadra dentro de las justificaciones contextualistas de la educación artística, del tipo de las que basan su justificación en las necesidades de los estudiantes.

Aclaró que estructura sus clases en los Institutos Normales aplicando la metodología ludo-creativa de la Pedagogía de la Expresión. Esto se puso de manifiesto a lo largo de la entrevista. A modo de ejemplo: Al hablar de sus decisiones de aula en relación al programa de la asignatura, señaló: “pongo el énfasis en que el individuo sea el protagonista, completo el protagonismo y desde ese protagonismo tenga la experiencia”; sobre la finalidad y utilidad del repertorio musical utilizado en sus clases, afirma que persigue “que el individuo tenga otros parámetros expresivos, y que después los haga suyos”. Con ese repertorio “se alimenta el acervo de la persona y, después, queda en la memoria contribuyendo a su futura expresividad”.

Giraldez (2009a) sostiene que

de las aportaciones de la educación por el arte han derivado (...) diferentes enfoques y propuestas educativas orientados a incentivar la libertad de expresión y el desarrollo de la capacidad crítica y la tolerancia a través de las múltiples posibilidades que ofrece el arte (pp. 69-70).

En Uruguay, dentro de ellas se puede englobar a la propuesta de Salomón Azar y al trabajo desarrollado en el marco de AUDEPA y del Instituto Uruguayo de Educación por el Arte – Taller Barradas, y a la propuesta de Dinello (2000), seguida por E3, llamada “Pedagogía de la expresión”. Entre los dos enfoques presentados E3 se posiciona claramente en el enfoque autoexpresionista y, como lo manifesté explícitamente en la entrevista, constituye el aspecto central de su concepción para organizar su intervención docente.

El foco puesto en el qué enseñar y el foco en el cómo enseñar

La tensión entre poner el foco en el qué enseñar (los contenidos) o poner el foco en el cómo enseñar (las técnicas) ha atravesado a la educación, en general, y al currículo, en particular. Además, ha sido un aspecto medular en el seno de la formación docente de Uruguay en el período estudiado. Se puede ejemplificar esto en los enfoques presentes en el Programa escolar de 2008 y el Marco Curricular de Primera Infancia de 2014. El primer documento abunda en contenidos, el segundo no presenta contenidos sino competencias. A su vez, esta tensión signó los debates en torno al Plan 2023 de formación docente, según pudo observar el autor de este trabajo en las Asambleas Técnico-Docentes (ATD) de las que fue partícipe.

Específicamente sobre el currículo, Tadeu da Silva (1999) diferencia entre las teorías tradicionales, por un lado, y las teorías críticas y pos-críticas, por otro, según la atención que le prestan a las distintas preguntas, cuyas respuestas hacen a la definición de una perspectiva educativa y curricular. Dentro de las teorías del currículo,

Las teorías tradicionales; al aceptar más fácilmente el *status quo*, los conocimientos y los saberes dominantes; terminan por concentrarse en cuestiones técnicas. En general, toman la respuesta a la pregunta “¿qué?” como dada, como obvia y por eso buscan responder otra pregunta: “¿cómo?”. Dado que tenemos ese conocimiento (¿incuestionable?) a ser transmitido,

¿Cuál es la mejor forma de transmitirlo? Las teorías tradicionales se preocupan por cuestiones de organización. Las teorías críticas y pos-críticas, a su vez, no se limitan a preguntar “¿qué?”, sino que someten a este “¿qué?” a un cuestionamiento constante. Su pregunta central sería, entonces, no tanto “¿qué?” sino “¿por qué?” ¿Por qué ese conocimiento y no otro? ¿Qué intereses hacen que ese conocimiento y no otro esté en el currículo? ¿Por qué privilegiar un determinado tipo de identidad o subjetividad y no otro? Las teorías críticas y pos-críticas del currículo están preocupadas con las conexiones entre saber, identidad y poder (da Silva, 1999, p. 6).

Gómez Esteban (2007) plantea que esta dicotomía también se ve reflejada en los modelos sobre el saber profesional docente:

Mientras que el modelo academicista ha sido criticado por su limitación para reconocer la dimensión práctica, cotidiana, representacional de la profesión docente, el modelo tecnológico exalta esta dimensión práctica hasta llevarla a una sistematización y rigorismo metodológico, que termina prescindiendo de la figura del profesor (como es el caso de las máquinas de enseñanza) y cayendo en lo que R. Lucio denomina una didáctica sin pedagogía, es decir, en la desviación educativa que asume la enseñanza sin un horizonte social y cultural, ético y político, global e integrador, en fin, sin horizonte pedagógico (p. 72).

Por su parte, Valladares desarrolla el estado de esta situación en la actualidad:

En el campo pedagógico actual, autores como Díaz (2019) han criticado la mayor dedicación al estudio de los aspectos instrumentales, metodológicos, técnicos de la pedagogía y el poco interés en indagar en sus aspectos relacionales con respecto a otras categorías (entre las que señala, las tecnologías, la globalización, las relaciones de clase, el poder, el control, el lenguaje) necesarias para entender el papel del discurso pedagógico como dispositivo socializante, político, histórico, cultural. Frente a lo que llama el “instrumentalismo metodológico imperante” (Díaz, 2019, p. 26), este autor enfatiza que la pedagogía es más que una matriz social, técnicamente analizable y que pensar esta disciplina implica analizarla relacionamente, en una categoría plural que es producto y productora de una diversidad discursiva sobre lo educativo.

En sentido similar, Puiggrós y Marengo (2013) advierten que la pedagogía no es solo la racionalidad que subyace a la intervención técnica de la enseñanza,

sino “un campo de articulación de conocimientos, saberes y experiencias, sistematizado con metodologías diversas, generalmente asociadas a la producción filosófica, de las ciencias sociales y de la psicología” (p. 19) (Valladares, 2020, p. 98).

El programa de Lenguajes Expresivos III les asigna cuatro renglones a los contenidos específicamente musicales (Módulo I) y en el resto de sus páginas pone el acento en la modalidad, metodología y perspectiva didáctica del curso. El programa entiende al curso “como introducción a los conceptos básicos de los lenguajes expresivos musical y corporal enfocada en el aprendizaje desde el ‘hacer’, es decir, partiendo de prácticas musicales y corporales para llegar a la conceptualización” (CFE, s.f.d, p. 2).

Esa reducción del problema de los contenidos (el qué) al abordaje de los conceptos básicos del lenguaje musical y la especial atención a las técnicas de enseñanza (el cómo), tiene puntos de encuentro con la perspectiva de Hemsy de Gainza (2002), presente en la bibliografía del propio programa.

Al respecto de los documentos curriculares Hemsy de Gainza plantea que

la propuesta curricular organizada en torno a ejes que remiten a los elementos o estructuras de la música, antes que una meta o programa de acción para desarrollar con los alumnos, debería considerarse más bien como el referente conceptual que, a modo de un “menú” informático, todo músico -especialmente todo maestro- debería tener incorporado a su propio “disco rígido”, una herramienta de trabajo que le permita programar y articular creativamente sus intervenciones pedagógicas (pp. 157-158).

Este criterio pudo incidir en la elaboración del programa de Lenguajes Expresivos III. En este programa se seleccionan una serie de “elementos” y “estructuras” del lenguaje musical para ser abordados desde el hacer para llegar a la conceptualización de ese “referente conceptual”. Se espera que sea el docente quien tome esas “herramientas” para “programar y articular creativamente sus intervenciones pedagógicas” (p. 158). Esa circunscripción de los referentes conceptuales a los “componentes” y “estructuras” del lenguaje musical deja a criterio del docente si incluye, o no, a la praxis artística popular, dentro de su intervención pedagógica. Se afirma esto debido a que esos componentes y estructuras pueden ser abordados con distintos materiales y técnicas que pueden prescindir de la mencionada praxis.

Sobre la organización curricular, la autora plantea que un documento curricular implica una “atomización de la realidad” que el maestro deberá “reintegrar” (p. 145).

Complementa esto afirmando que “el currículo, en tanto realización humana, es imperfecto y, finalmente, sólo expresa una aproximación a los objetivos” (p. 145). Estas son salvaguardas que previenen sobre las limitaciones inevitables de todo documento curricular y sobre la actitud del maestro hacia él en cuanto vigilante de no abordar la totalidad de la realidad como una sumatoria de aspectos desmembrados.

A continuación, plantea que en la educación “lo que importa realmente es la vivencia y el procesamiento que de ella hace la persona” (p. 145). La vivencia y el procesamiento que la persona haga de ella cobran importancia central para que el proceso educativo cobre significado. Queda claro que ello, según las particularidades del campo de que se trate, de los sujetos en cuestión y del contexto, debería ocupar la mayor centralidad posible. Pero, en un curso semestral también es necesario introducir el conocimiento construido a partir de las vivencias de la humanidad para permitir el abordaje consciente de aspectos que necesariamente hacen a la praxis educativa (sea o no consciente de ello el propio docente). No es posible reproducir o escenificar todas las aristas de la totalidad social para que de las vivencias en el aula surjan todas las problematizaciones que le permitan al estudiante ser consciente de las relaciones que se establecen entre su práctica como futuro maestro y esa totalidad social, comprender el rol que juega en el conjunto, y posicionarse al respecto.

Quien tome radicalmente esa consideración sobre currículo podría no ver necesario hacer ningún hincapié en especificar objetos de enseñanza más que los “elementos” y “estructuras”, como “referente conceptual” a disposición. Esta perspectiva contradice las preocupaciones y reflexiones de Hemsy de Gainza sobre la importancia de la identidad, la defensa del patrimonio, las desigualdades sociales y la relación entre economía y educación, el impacto de los cambios históricos, entre muchos otros ejemplos. Un futuro maestro también debe incluir en su reflexión todo el cuerpo de saberes que no se desprenden espontáneamente de la práctica musical, sino que requieren de la inscripción de sus prácticas en una reflexión, y posicionamiento, sobre el lugar de la música y la educación en la formación de sujetos y el devenir social, incluyendo la posibilidad de enriquecerse con todos los aportes que la autora Hemsy de Gainza ha hecho al respecto. Pero, además, esas reflexiones son imprescindibles para organizar las vivencias y el procesamiento de las mismas. Para dicha organización se parte de una concepción del mundo, de la música en él, y de un propósito de la educación, que estarán incidiendo en las decisiones que se adopten (como inciden en la posición de la autora en sus propuestas educativas) y es importante que el estudiante comprenda la relación del conjunto. De lo contrario, se le impondrá una dinámica de cuya concepción no será del todo consciente.

Hemsey de Gainza plantea que

En nuestra asignatura, la asignación de ejes y categorías constituye un permanente desafío para el planificador, que intenta apresar y traducir en contenidos el hacer, el sentir y el pensar musicales. Pero, ¿cómo trasladar al currículo el carácter divergente de las experiencias sonoro-musicales, de las conductas musicales básicas (perceptivo-expresivo), de los aspectos extra-musicales del hecho musical? (p. 145)

Se entiende que aquí la autora coloca algunas preguntas importantes para la educación musical, cuyas respuestas no se alcanzan eludiendo el debate y sumergiéndose en las vivencias. Precisamente, esas respuestas deben alcanzarse construyendo una propuesta coherente con las concepciones que las sustentan, tanto en los documentos curriculares, como en la práctica de los docentes. La reflexión sobre las distintas praxis artísticas socialmente existentes puede ser una herramienta para ello. Esto permitiría comprender distintas experiencias sonoro-musicales, las distintas relaciones entre los elementos de cada praxis (productor, producto y receptor) y distintas concepciones con respecto a lo que desde algunas praxis se entiende como aspectos extra-musicales del hecho musical. A su vez, permitiría reconocer a la praxis artística del aula no sólo como algo que aborda lo que está afuera sino como otro tipo de praxis artística: la institucional, que construye sus propias características y establece relaciones de algún tipo con las praxis artísticas que existen fuera del aula (de exclusión, de incorporación, de preferencia, etc.). Esto ayudaría también a la reflexión crítica de lo que sucede en el aula y de la relación que se establece con el mundo que está afuera del aula. La praxis artística popular (y no sólo los productos de la música popular y folclórica) puede aportar la diferencia que permita problematizar todas esas dimensiones.

La inclinación antes descrita puede relacionarse y alimentarse con el énfasis puesto en el Modelo artístico de enseñanza, hacia los Materiales y las Técnicas de la educación musical. También, se encuentra complementariedad con lo planteado sobre el carácter estable de los Fundamentos y el carácter dinámico de los otros aspectos de la educación. Al respecto dice Hemsey de Gainza:

La tarea de la educación en el mundo actual, más aún con la perspectiva del mundo del mañana, desde el ángulo de los *fundamentos* (los “qué”, los “por qué” y los “para qué”), remite a algunos de los aspectos esenciales y -por lo tanto- permanentes, de la música y de la naturaleza humana, pero, en lo que respecta a los *materiales* (el “con qué”) y a las *técnicas* (el “cómo”) que se

utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cambios cualitativos y cuantitativos han sido y son de una magnitud inédita en la historia de nuestra cultura (p. 148).

Esto puede tomarse como una invitación a prestar atención a los Materiales y a las Técnicas, a centrarse en el ¿con qué? y en el ¿cómo? Este criterio acompaña el énfasis del modelo artístico. Según lo planteado en esta última cita, todas las respuestas a las tres preguntas de los Fundamentos son permanentes porque responden a los aspectos esenciales de la música y de la naturaleza del ser humano. Dar a los fundamentos de la educación musical un carácter permanente puede conducir a desconocer las influencias de las contradicciones sociales, los cambios históricos y las particularidades nacionales y/o culturales, en esa dimensión de las decisiones pedagógicas. Puede estimular a centrarse en el ¿cómo? y en el ¿con qué?, y a desatender las demás preguntas de cualquier proceso educativo, cuando, en realidad, son todas dimensiones necesariamente interdependientes entre sí. Se entiende la importancia de otorgarle estabilidad a los propósitos que guían la práctica, y las decisiones en torno a los ¿con qué? y a los ¿cómo? Pero, en este caso, cobra mayor relevancia la problematización de los Fundamentos, ya que las otras decisiones se subordinan a ellos. A su vez, dentro del campo educativo, no son unívocas las posiciones entorno a las preguntas de los Fundamentos, por lo tanto, es imprescindible transparentar los supuestos que están detrás de las distintas posturas.

No obstante, la autora sí reconoce la influencia de esas variables en el terreno de los Materiales y de las Técnicas de la educación musical. Cabe considerar que en el total de su obra la autora se destaca por brindarle una gran atención a las variables históricas, económicas, sociales, nacionales y culturales. En la misma página incluye una extensa cita de Aharonián (1992, citado en Hemsy de Gainza, 2002) en cuyo trabajo se plantea explícitamente el objetivo de defender la identidad cultural, y, para ello, la necesidad de conocer la cultura popular propia, como elemento imprescindible para cualquier proyecto educativo. No como recurso (como Material) eventualmente sustituible por otro, sino como objeto de conocimiento imprescindible. Para que esto sea posible es necesario abordar la reflexión pedagógica colocándola en la relación entre la educación y la totalidad de la vida, y no reducir la atención de la praxis docente a las Técnicas, al ¿cómo?, ni a los Materiales, al ¿con qué? De la misma manera que no correspondería la operación opuesta de desatender a estas últimas, a favor de la exclusividad de los Fundamentos.

En torno a los objetivos de la educación musical se da una situación cercana a la planteada con los Fundamentos. Hemsy de Gainza plantea que el objetivo específico de la educación musical es musicalizar. Puede pensarse que los otros propósitos posibles no son un objetivo específico de la educación musical. También puede pensarse que el objetivo planteado por Aharonián (la defensa-construcción de la identidad latinoamericana) forma parte del proceso de musicalización: “la identidad musical (el pertenecer)” a que refiere Hemsy de Gainza (2013, p. 79). Lo que el autor de este trabajo sí considera claro es que trasciende la práctica y la reflexión en torno a los componentes básicos del lenguaje musical explicitados en el programa de Lenguajes Expresivos III. La no problematización de los objetivos, junto con la ponderación de las Técnicas y la desatención de los Fundamentos, desdibujan la reflexión sobre esas dimensiones pedagógicas de la educación musical y su relación con el mundo. Para Hemsy de Gainza (1977) la justificación del abordaje de la música folclórica en la primera infancia como Material idóneo, no sólo responde a la etapa evolutiva de los niños. También responde a un propósito de la escuela: la conservación y difusión del “patrimonio cultural de un pueblo” (p. 34). Coherente con ello, ese propósito no debe dejar de problematizarse. Porque dejar de explicitarlo y argumentarlo contribuye a que comience a desaparecer, como se observa en el programa de Lenguajes Expresivos III, en el que ese aspecto de la musicalización no es considerado.

Para la autora, los contenidos de la educación musical para niños (el ¿qué?) son conocimientos “relativos a las distintas áreas (ELEMENTOS de la música), o bien de carácter global” (p. 81). En su propuesta de currículo de educación musical para niños subdivide los elementos de la música en: “Materia prima: SONIDO-RUIDO-SILENCIO. Elementos estructurales internos: RITMO-MELODÍA-ARMONÍA. Elementos estructurales externos: FORMA-TEXTURA. Contexto cultural: GÉNERO-ESTILO (autor-época-lugar)” (p. 76). Los tres primeros grupos de elementos son recogidos explícitamente en el programa de Lenguajes Expresivos III. Sin embargo, no se explicita nada referente al cuarto grupo: Contexto cultural.

El autor de este trabajo observa en esta última categoría una combinación de los aportes de Eisner (1995) sobre contexto. El “género-estilo” se corresponde con la dimensión contextual del dominio crítico (referida a las corrientes artísticas precedentes, al contexto del propio lenguaje utilizado). Por su parte, el autor, la época y el lugar, se corresponde con el dominio cultural planteado por Eisner, el contexto cultural e histórico en que se produce la obra. Se aprovecha a recordar que esta

propuesta curricular de la autora se empieza a aplicar, en Argentina, en 1972, el mismo año de la primera edición del libro de Eisner.

A pesar de incluirlo como parte de los conocimientos musicales, de los elementos de la música, a ser abordados en la educación musical, Hemsy de Gainza no ahonda en el Contexto cultural como objeto de enseñanza, como lo hace con los otros elementos. La jerarquización hecha en el programa por las tres primeras categorías de elementos es acorde con la atención puesta por la autora a cada una de ellas. Hemsy de Gainza presta gran importancia al contexto en sus trabajos sobre educación, en sus reflexiones sobre cultura, sobre educación musical. Le presta gran atención al referirse a los Materiales y Técnicas a utilizar para cumplir los objetivos propuestos, pero no se concentra en referirse a él como objeto de conocimiento en sí mismo.

Al igual que Eisner, se refiere al contexto histórico-social, “época-lugar”, de la producción, no de la recepción. Por otra parte, por no haberlo desarrollado, no queda claro si se concibe como “soporte” de la música o como “aspecto” de la misma (Sánchez Vázquez, 1985, p. 49), como elemento que permite la comprensión de la música o como “elemento intrínseco” (p. 49) que es parte de ella, de su forma.

Por otra parte, el criterio de selección de contenidos se complejiza si se parte de que no existe un solo lenguaje musical, ni una sola concepción de la música (Aharonián; 1986; 2012). Por ejemplo, no todos los pueblos que practican lo que desde una perspectiva eurocéntrica es música lo hacen concibiéndola como una práctica autonomizada del resto de la praxis social. Esto se complejiza aún más cuando se repara en que éste no es un curso para niños sino para futuros maestros. Es primordial que el maestro pase por la “experiencia musical” (Hemsy de Gainza, 1977, p. 81) que le permita acceder a esos conocimientos. Pero, también, debe reflexionar sobre los Fundamentos de la música en la vida, y, en particular, en nuestro lugar en el mundo, sobre los modelos de enseñanza, y sobre el lugar de la música en el conjunto de propósitos que se propone la escuela, por mencionar algunos otros ejemplos.

Hay que recordar, a su vez, que es un mismo docente el que debe trabajar por los objetivos específicos de las distintas disciplinas, y, a la vez, por los fines generales de la educación, entre otros medios, a través de la integración de esas disciplinas en la vida común de los sujetos de la educación. Siendo así, los contenidos de un curso de formación de maestros no necesariamente se restringen a los “elementos de la música” (p. 83). Hacerlo es una decisión sobre su inclusión y sobre la exclusión de otros posibles contenidos. Esta operación indica que no es algo dado, y que la propia selección de contenidos puede colocarse como objeto de estudio. Cuando aquí se dice

que se coloca como objeto de estudio se incluye el presupuesto de que se la coloca como objeto de problematización.

El foco en lo técnico

La singularidad de la propuesta de Hemsy de Gainza (2002) descripta arriba se cruza con el creciente predominio, en el seno del campo educativo, de la atención a las técnicas de enseñanza en desmedro de otras dimensiones de la praxis pedagógica (Valladares, 2020). Esta tendencia a la instrumentalización metodológica de la reflexión pedagógica puede resignificar los aportes de la autora al ser recepcionados en un contexto reduccionista de los problemas educativos.

La reducción de la reflexión pedagógica a las técnicas, del todo educativo a la exclusiva respuesta del cómo enseñar, es otra posible influencia de la ausencia de praxis específicas en el programa (como parte de la ausencia del contexto social y cultural). Una muestra de esa influencia puede ser que en el programa se entienda que su contenido habilite a la coordinación con la asignatura Didáctica/Práctica docente (y se exhorte a su concreción) y que no se haga lo mismo con la asignatura Pedagogía.

Como ya se ha dicho aquí en reiteradas oportunidades, Hemsy de Gainza no se ha caracterizado a lo largo de su vida por “aceptar más fácilmente el *status quo*”, ni “los conocimientos y los saberes dominantes” (da Silva, 1999, p. 6). No obstante, su consideración de que los Fundamentos de la educación musical y las respuestas a sus preguntas “desde el ángulo de los *fundamentos* (los “qué”, los “por qué” y los “para qué”), remite a algunos de los aspectos esenciales y -por lo tanto- permanentes, de la música y de la naturaleza humana” (Hemsy de Gainza, 2002, p. 148), mientras le asigna un carácter dinámico a “lo que respecta a los *materiales* (el “con qué”) y a las *técnicas* (el “cómo”) que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 148), coincide con las teorías tradicionales del currículo que dan por dada la respuesta al ¿qué?, y “terminan por concentrarse en cuestiones técnicas” (da Silva, 1999, p. 6).

Ese es precisamente el foco del “modelo artístico” que Hemsy de Gainza (2002, p. 25) propone: los materiales (¿con qué?) y las técnicas (¿cómo?). A diferencia del “modelo didáctico” (p. 25) que lo pone en los Fundamentos (¿qué?, ¿por qué?, y ¿para qué?). Si bien la autora apuesta por la integralidad y plantea que esta diferenciación es una cuestión de énfasis, la recepción de su propuesta en un contexto en que resurge la

jerarquización de las cuestiones técnicas, puede llevar a ser leída en clave de las teorías tradicionales del currículo y ser apropiada por la hegemonía de esa perspectiva. Se debe recordar que el receptor, desde un contexto histórico determinado, realiza una actualización del significado de una obra (Sánchez Vázquez, 2005).

Perspectiva de los entrevistados

E3, como ya se mencionó, dentro de sus decisiones curriculares pondera el protagonismo del estudiante y que desde ese protagonismo tenga la experiencia, aspecto central para su perspectiva. Por otro lado, en relación explícita al programa y sus contenidos, afirma que él se guía por la aplicación de la metodología (ludo-creativa) y desde allí cubre el programa, pero no estructura el curso subordinando la aplicación de la metodología al cumplimiento del programa: “Hay una planificación. Lo que no hay es un recorrer el programa de manera ajena al desarrollo de los cursos. Es decir, desde la metodología se recorre todo el programa, se lo excede, pero no hay un orden preestablecido. El orden surge de la relación con la dinámica del grupo”.

A los entrevistados se les preguntó cuál es el para qué del abordaje de la música popular en la escuela que se les propone a los estudiantes. Como parte de su respuesta E2 afirmó: “El cómo lo propongo es clave. No puede quedar de lado. Es fundamental tenerlo en cuenta. Porque estamos, a veces, muy centrados en el qué y en el para qué. El cómo hace la diferencia. Y, bueno, eso tiene que ver con la didáctica”. En la pregunta sobre el para qué aprovecha a subrayar su jerarquización del cómo. Así, E2 plantea explícitamente la mayor relevancia del cómo en relación al qué y al para qué.

No obstante, como se verá más adelante, E1 y E2 destacan el cómo pero no para su práctica como docente sino como objeto de enseñanza, como contenido. Su jerarquización del cómo lo vuelve un qué. Enseñan el cómo enseñar en la escuela.

Lo observado parece coincidir con las dificultades propias en la precisión, organización y jerarquización de los contenidos de la educación artística: “Por la propia naturaleza abierta e históricamente cambiante de las artes, arrastramos, desde que su enseñanza se incorporó a la educación general, un severo déficit de sistematización y jerarquización de contenidos” (Aguirre y Giráldez, 2009, p. 85).

Esta situación se agrava cuando se dejan de problematizar los contenidos de esa educación artística (en este caso de la educación musical), cuando se deja de identificar el carácter político de esa selección y jerarquización de contenidos. Hay decisiones tomadas en torno a esa definición. Hay posicionamientos, hay opciones, que afectan a la educación artística y a su relación con la totalidad de la vida.

La acción educativa tiene lugar en la sociedad, en la *polis*. Se nutre obstinadamente de elementos políticos, en sus definiciones filosóficas rectoras, en su legislación normativa, en su gestión, en la asignación de responsabilidades y, sobre todo, en sus contenidos (Soler, 2014, p. 49).

Ausentarse en la construcción de esa definición es dejar para otros esa decisión y limitarse a su aplicación, como plantean las teorías tradicionales del currículo. Cuando se aborda el cómo enseñar y se despliegan técnicas de enseñanza se está concretando un qué (un contenido) que debió haber sido problematizado. No explicitar ese problema no ausenta la definición, sino que la deja en manos de otros actores, o librada a lo que resulte del choque entre las tradiciones profesionales y/o disciplinares, y las nuevas formas de hegemonía en el seno de la educación, en particular, y de la sociedad, en general.

El problema identitario cultural y la enseñanza de la didáctica

Otra tensión y oscilación que se observó es la existente entre la focalización en la enseñanza de la didáctica (según la perspectiva que, al respecto, el autor de este trabajo identificó en los entrevistados y/o en el programa de Lenguajes Expresivos III) y la vinculada al problema identitario cultural. Esto se manifiesta de maneras distintas entre los entrevistados, aunque entre dos de ellos se encuentran cercanías considerables. A su vez, el programa de Lenguajes Expresivos III echa poca luz sobre la dimensión cultural. En todo caso, la luz que echa es la que se desprende de la ausencia de su consideración.

En los entrevistados

El peso del cómo se reflejó en los entrevistados E1 y E2 no atendiendo a cómo enseñan ellos como docentes, sino en el peso que le asignan a esa dimensión de la

enseñanza de la didáctica: enseñar a sus estudiantes el cómo enseñar. El cómo se convierte en objeto (contenido) privilegiado de enseñanza.

En los cursos de E1 “la formación es desde lo didáctico de lo artístico, de la educación artística”: “Las llevo a pensarse a ellas como formadoras de esos lenguajes y no como eruditas en la disciplina artística”. Lo que les propone “es pensar propuestas didácticas de estas disciplinas. Entonces, creo que desde ese lugar me siento fuerte porque en el recorrido que hago las llevo a una reflexión sobre cómo se proyectan como docentes”.

Esa identificación de la dimensión en la que se siente fuerte (la didáctica) guarda relación con su formación como maestro, y con su trayecto profesional como maestro y director de educación inicial.

Destina un tercio de sus cursos a la didáctica de la expresión corporal y musical. “Yo trato de hacer un tercio de las clases de expresión musical, un tercio de expresión corporal, y el otro tercio de las didácticas de esas disciplinas y vincularlas, el trabajo interdisciplinario, para que tengan un pantallazo algo más completo los estudiantes”. Más adelante, agrega: “Porque son tres bloques en Lenguajes Expresivos III: uno de música, uno de expresión corporal y otro de la parte metodológica”. Sin embargo, ese tercer módulo al que alude se llama “Interrelación entre la música y la expresión corporal” (CFE, s.f.d, p. 4). Los contenidos que contiene son los ajustados a ese título y no se hace ninguna alusión a la didáctica de esas disciplinas o a su metodología. Sí se refiere a su vinculación y al trabajo interdisciplinario.

Al explicar cómo es la incorporación de la música popular en sus cursos pasa directamente a la intervención didáctica en la escuela. La música popular entra en la reflexión didáctica sobre la intervención escolar. Él propone la reflexión de posibles situaciones didácticas con niños. “Las traigo a través de la canción y de la creación de situaciones didácticas donde les pongo que ellas tienen que recrear el cómo les presentan la música a los niños. Entonces, les hago hacer una reflexión didáctica en torno a un contenido. Entonces, ahí ellas tienen que apreciar la música, reproducirla y explicar cómo la trabajarían”.

Por su parte, como ya se mencionó, E2 explicitó su perspectiva sobre la importancia destacada del cómo y su relación con la didáctica: “Estamos, a veces, muy centrados en el qué y en el para qué. El cómo hace la diferencia. Y, bueno, eso tiene que ver con la didáctica”. E2 visibilizó la importancia que le asigna a la didáctica en varias dimensiones.

Por un lado, al referirse a la ausencia en el programa de Lenguajes Expresivos III de músicas concretas a trabajar plantea que además se debe trabajar con el programa que luego usarán los estudiantes en las escuelas. En el programa escolar del año 2008 se plantean músicas en los contenidos y autores en un listado específico. Por eso, vuelve a señalar que debe coordinarse con Didáctica: “deberíamos trabajar coordinadamente con Didáctica. Y al trabajar didáctica, en los programas que tenés te recomiendan [autores]”.

Reitera la misma idea para señalar el repertorio que considera relevante para trabajar con los estudiantes de LE III: El programa escolar “lo tenés que tener presente como docente sabiendo que las estudiantes salen a la práctica”. Por eso, siempre “está el pensamiento de cómo llevo esto [lo abordado en el curso] después a los niños. Eso está todo el tiempo presente. Por eso, es inevitable, ¿no?, tener contacto con el programa que utilizan las maestras y que ellas mismas van a utilizar para planificar”.

En relación a esta problemática E2 pone de manifiesto el lugar de la didáctica como contenido del curso: “Este año, por ejemplo, a mí me ha llevado más tiempo que ponerme a mirar en eso [las músicas a abordar], trabajar con ellas la estructura del nuevo programa [en DGEIP], porque es muy distinto al que venían trabajando antes”. En este sentido, más adelante agrega: “Ahora, las estudiantes que están en segundo, seguro, ahora se encuentran con este nuevo programa. Y, bueno, y ahí hay que trabajarlo realmente, porque para planificar hago otro recorrido. Y tiene muchas competencias. Por ejemplo, de nivel tres a segundo son 750 competencias específicas. Son muchas. Entonces, bueno, hay que conocerlas bien”.

Por otro lado, recuerda la tradición de los docentes de la carrera de MPI que en un comienzo coordinaban entre sí con los de todas las áreas. Luego, fueron separados para que se incorporaran a los departamentos específicos junto con los docentes de MEP. “Durante muchos años, en toda esa época de ATPI y un poco más, ya después de MPI, hacíamos la sala todos juntos. No estábamos por separado los Lenguajes Expresivos, y Didáctica por otro lado. Después sí se empezaron a armar las salas por separado”.

Según las observaciones de quien suscribe en su trabajo como docente, esto influyó en una incorporación secundaria a la tradición de MEP que se traduce en un perfil más bajo y en menor involucramiento dentro de la sala de educación artística por parte de los docentes de MPI. A su vez, traen más fuerte presencia de los elementos de la tradición profesional, mientras que los docentes de MEP están más atravesados por la tradición disciplinar.

Al hablar sobre los acuerdos curriculares entre docentes, E2 hace la opción por la coordinación con los docentes de Didáctica, como sucedía antes de que se sumaran a la sala de educación artística junto a los docentes de MEP: “nosotros tenemos que coordinar mucho con Didáctica porque, quieras o no, las estudiantes después van a hacer la práctica y es fundamental hacer acuerdos con los profesores de Didáctica”.

Plantea que los acuerdos vinculados al currículo deberían coordinarse con Didáctica. De esa manera hay una fuerte influencia de las necesidades de la didáctica/práctica en la concreción del currículo. Esto afecta al lugar que pueda ocupar la praxis artística popular, y las preocupaciones y reflexiones en torno a la misma. Este punto de vista es similar al planteado en el programa de Lenguajes Expresivos III a este respecto donde también se invita a la coordinación con Didáctica/Práctica docente. Aparece la didáctica/práctica presionando el currículo de las asignaturas específicas. En este caso, de LE III.

E3 explica que años atrás dejó de trabajar en CFE por ciertos motivos entre los que destaca la crítica que le hace por aplicarse un modelo arcaico, sobre todo desde el punto de vista didáctico: “mucho maltrato a los estudiantes, mucho autoritarismo, y una repetición de modelos que son arcaicos, que ya no tienen vigencia, sobre todo basados en el método didáctico”. Es en el método didáctico donde ve la mayor diferencia entre su perspectiva y lo que ha observado en el ámbito de formación docente. A su vez, es a lo que le asignó mayor relevancia al tomar la decisión de dejar de trabajar en CFE, en un momento anterior.

Los entrevistados le asignan centralidad a la didáctica y a aspectos relacionados a ella, como la enseñanza de la didáctica, la atención a la práctica docente y la consideración de la música como recurso (con más abundancia en los casos de E1 y E2), y a la metodología de enseñanza (en el caso de E3). Pero, al mismo tiempo, aparecen a lo largo de las entrevistas gran cantidad de menciones a aspectos vinculados a los problemas cultural e identitario.

Por un lado, su práctica docente está guiada por enfáticas consideraciones del orden de lo didáctico y/o de lo metodológico. Por otro lado, el lugar de la música popular dentro de esa práctica alude, en reiteradas ocasiones, a aspectos de índole cultural e identitario. A continuación, se presentan variadas muestras de esto en cada uno de los entrevistados.

El entrevistado 1 menciona que el primer motivo de su ponderación de la música popular uruguaya es que “hace a la identidad nacional”. Dentro de sus consideraciones sobre la importancia singular del abordaje de la música popular,

destaca el valor identitario: “Primero, porque hace a la identidad nacional”. “Construye la identidad de un lugar, en este caso de un país”. “Genera el sentimiento de pertenencia, de identidad”.

Su consideración del problema identitario se manifiesta, también, en relación a la cultura. E1 les propone a los estudiantes que incorporen la música popular en la escuela, “primero que nada, por cultura general”, y, a la vez, para el conocimiento del “patrimonio cultural”.

Ante el problema cultural, aclara: “parto de la exploración de qué es lo que consumen ellas en su vida cultural”. A partir del conocimiento de cuál es el consumo cultural de los estudiantes E1 recurre a la música popular para ampliar el repertorio que forma parte de ese consumo cultural: “Entonces, llevarlas a ampliar eso. Todas las clases trabajamos o escuchamos, vinculados a los contenidos que estamos haciendo, alguna canción de algún músico del Río de la Plata para abrirles más ventanitas al conocimiento musical”. Aquí se ve que se identifica la música popular propia o regional como ampliación del repertorio de los estudiantes.

¿Por qué la música popular se convierte en ampliación del repertorio de los estudiantes? Lo que se puede presuponer que es parte del repertorio de los estudiantes se convierte, en realidad, en ampliación de su repertorio. Entonces, es la institución educativa la que asume el rol de presentar la música popular nacional o regional a los estudiantes. Esto es así porque se identifica a otros actores, que se podrían englobar dentro del concepto de industria cultural, que han desplazado esa música de la “vida cultural” de los estudiantes. Por lo menos, identifica esto en relación a la música que puede ser parte del repertorio a trabajar con los niños: “Muchas vienen con el repertorio bastante restringido, que es lo que cantan los niños, o lo que les gusta, de lo que consumen en Youtube”. Ante esto propone “ampliar el repertorio del Youtube y de las canciones fáciles. Porque ponés ‘canciones de la granja’ y cuando vas a la granja trabajás esas canciones”.

Otra dimensión a destacar dentro de lo expresado por E1 es que su consideración de la “vida cultural” de los estudiantes se dirige a lo que consumen los estudiantes. No forma parte de su consideración, o de su expectativa, una posible dimensión productora en esa “vida cultural”. A su vez, el ámbito de lo que consumen se dirige directamente a lo que ofrecen las grandes plataformas de la industria cultural. La ampliación del repertorio que consumen los estudiantes es uno de los motivos recurrentes para considerar la inclusión de la música popular en sus cursos.

Además, cuando E1 habla de música popular se refiere a la música popular latinoamericana con fuerte énfasis en músicos uruguayos. Considera la música popular propia como parte de la identidad nacional y, a su vez, con apertura a la inclusión de lo latinoamericano: “artistas latinoamericanos actuales”, “algún músico del Río de la Plata”.

Por su parte, para E2 la inclusión de la música popular en sus cursos tiene un fundamento importante en la dimensión cultural: para enriquecer “el acervo cultural” de los estudiantes; “por el valor cultural”; porque “hace a la cultura de este país”. A su vez, recomienda su abordaje en la escuela “para seguir ampliando el acervo cultural de los niños” y “para pasar la herencia cultural que nos corresponde”, porque “hace a la construcción de ciudadanía. Uno está trabajando con la construcción de ciudadanía, con el derecho del otro al acceso a la cultura”.

Al igual que E1, hay momentos en que E2 se abre a la música que escuchan los estudiantes con miras a ampliar ese repertorio. Esto es así siguiendo el criterio de que en la escuela el docente debe ampliar el repertorio “que los niños tienen en la casa” y, para eso, primero las propias estudiantes deben pasar por ese proceso en Magisterio. La música popular cumple ese rol de ampliación del repertorio.

También, al igual que E1, al momento de describir el repertorio que utiliza en sus clases una de las justificaciones del abordaje de la música nacional uruguaya es que significa una ampliación del repertorio de los estudiantes: “Básicamente, yo trabajo mucho con música uruguaya. Porque no necesariamente está en el escenario auditivo sonoro de las estudiantes. Después, incorporo otra música de otros lugares, pero hay una impronta fuerte en música nacional. Pensado desde los adultos, como adultas que son, y, después, de a poco ir acercando otras composiciones que se les puede acercar a los niños. Que se les puede acercar todo. Pero, también, una mirada por ese lado, para que conozcan porque no necesariamente lo conocen”. El mismo criterio sostiene la inclusión de la música folclórica regional: “Hay otra música folclórica que también hay que traerla: la chacarera, la zamba. Eso también aparece. Porque no es muy común que lo tengan muy escuchado”.

Del mismo modo, se observa una proximidad de criterio con E1 al pensar la música popular como la música popular de Uruguay. Su importancia se jerarquiza por su relevancia dentro de la cultura nacional. Al consultársele sobre la importancia singular del abordaje de la música popular, afirma: “Es muy importante. Es fundamental. Es fundamental. Hace a la cultura de este país. Además, porque tiene un recorrido

histórico tan importante y tan clave en muchos momentos de la vida de nuestro país que hay que conocerla”.

Hay un aspecto que es pertinente subrayar en la consideración de la cultura, por parte de E2, al momento de señalar la finalidad y utilidad del repertorio musical utilizado: la concepción de que enriquecer el “acervo cultural” y “trabajar todo lo que tiene que ver con la música” son cosas separadas: “una parte tiene que ver con el acervo cultural, como para también acercarle esa parte a las estudiantes. Y, después, poder trabajar todo lo que tiene que ver con la música”. Entonces, la inclusión de la música popular busca, por un lado, enriquecer el “acervo cultural” de los estudiantes, se justifica por su valor cultural, por su importancia dentro de la historia y la cultura nacional. Por otro lado, “trabajar todo lo que tiene que ver con la música, con todo lo que tiene que ver con el timbre, la velocidad, con el ritmo, aparece todo, se puede trabajar todo lo de la música”. Según se interpreta de lo dicho aquí por E2, en el repertorio popular está la cultura y está todo lo que hace a la música, pero en la música no está la dimensión cultural. Esta afirmación se aproxima al criterio de Eisner (1995) que ve a la dimensión cultural como contexto del arte y no como parte de él. Para E2 trabajar la música es abordar los componentes del lenguaje musical y las cualidades del sonido. Aquí se ve la proximidad con el programa de Lenguajes Expresivos III, donde se subraya la importancia de los “componentes básicos del lenguaje musical” (CFE, s.f.d, p. 2), tanto en los objetivos como en los contenidos musicales, y no se explicitan consideraciones culturales como parte de los abordajes musicales: “En la dimensión musical, los contenidos apuntan a conocer los componentes de la composición musical y de las estructuras que conforman las obras musicales” (p. 2).

Mientras tanto, E3 es quien más abunda en consideraciones identitarias y culturales. Precisamente, el abordaje de la música popular le “parece fundamental porque estudiando eso se comprende la cultura y se comprende al ser humano. Quién es hoy y quién dejó de ser, o a quién obligan ser o a quién inhabilitan de que sea”. Por este motivo, subraya la relevancia “de la presencia, del análisis, de la producción, de, sobre todo, la investigación de qué hubo y qué no hay, y por qué no hay. O qué, que es lo más importante, qué está sustituyendo”.

Con respecto a la música a utilizar en sus cursos E3 propone “una divulgación que tenga que ver con modelos de identidad cultural”. Para poder interpretar esta propuesta de E3 es necesario comprender qué entiende por identidad cultural. Para él la identidad cultural implica a la cultura vigente en determinados sujetos portadores de esa identidad. Un componente central de dicho concepto es su vigencia en la

contemporaneidad. En este caso, se refiere a los modelos de identidad cultural vigentes en los estudiantes actuales.

Para E3 existe un conflicto de intereses en torno al repertorio aceptado. Un conflicto entre una divulgación que tiene que ver con modelos “pretéritos” y otra que tenga que ver con modelos de identidad cultural. La reiteración de un repertorio “pretérito” (pone como ejemplo la canción infantil tradicional “San Severín del Monte”) es visto como un comportamiento “egocéntrico” por parte del docente que no se abre a la identidad cultural de los estudiantes.

En Uruguay, “no hay una construcción o una perpetuidad de un cancionero de nanas que tenga que ver con una pesquisa, con una búsqueda de cosas que quedan en los barrios, o quedan en los pueblos, o quedan en las ciudades, y que no son registrados por los centros educativos de formación. Entonces, ¿qué es lo que se sigue repitiendo? Lo que está aceptado culturalmente y, por ende, es la cultura hegemónica”.

En definitiva, se sigue repitiendo la cultura hegemónica porque en los centros educativos de formación no es registrado lo que está vigente y forma parte de la identidad cultural actual. Se presentan como campos diferenciados la identidad cultural y la cultura hegemónica. Tal vez, E3 encuentre mayores posibilidades de acción dentro de la identidad cultural de los sujetos que dentro de la cultura hegemónica. Pero, se da por supuesto que la identidad cultural no es la cultura hegemónica o que, por lo menos, no está fuertemente intervenida por ésta. Aquí se intenta aclarar lo planteado por E3 a este respecto.

Por un lado, es de utilidad recordar que, para este entrevistado, el folclore “quiere decir cultura muerta. Es decir, que se repite, pero no se produce”. En el caso de la música, es aquella que tuvo vigencia en ese lugar, en otro tiempo, pero ya no la tiene. En la entrevista desarrolla ampliamente este concepto en base al ejemplo de los que llama “desfiles gauchos”. Como parte de su trabajo en un centro educativo agrario dependiente de la DGETP (conocida como UTU), de la ANEP, desarrolló una investigación, junto a sus estudiantes y otros docentes, sobre el origen de esos desfiles. Llegaron a la conclusión de que “el momento donde aparece instaurado como tal el desfile gaucho es en el momento donde se determina que no hay más divisas armadas partidarias, y que eso se esgrime con la aparición del ejército rentado, o sea, profesionales de la ley y el orden y, por ende, el monopolio del uso de las armas. Anteriormente a eso el pueblo estaba en armas. Todos detentaban el arma para defender su patrimonio ideológico, territorial, afectivo”.

En este ejemplo concreto, el proceso de conversión de lo popular a lo folclórico se realiza de la siguiente manera: “Ahí se decreta de que no se permite más que la gente esté empoderada desde ahí, y se les otorga un momento, o dos, o tres en el año en donde muestren lo que eran y desfilan siendo lo que eran. Una manera de ritualizar y también matar lo que eran”. Aclara aún más el concepto cuando afirma: “ahí tenés cómo una relación de la vida se hipoteca o se mata en beneficio de la cultura hegemónica. Entonces, el desfile es algo folclórico porque no van a poder ser lo que eran”.

En esta perspectiva de E3 se ve una explicación de por qué se preocupa por la inclusión de la identidad cultural vigente y no de su ritualización (como sería San Severín del Monte), y por qué considera a estas ritualizaciones como parte de la cultura hegemónica. Para E3 la posibilidad de ser quien emite, de ser quien produce, es un aspecto central que define el carácter de las prácticas culturales, en general, y de la música, en particular. En el ejemplo anterior lo folclórico se define como tal porque anula la posibilidad de producción popular y limita lo popular a la repetición de lo producido en un tiempo anterior.

Por su parte, para E3 la propia identidad está asociada a la posibilidad de ser quien emite: “porque lo que tiene la música de favorable es que te permite ser quien emite”. “La gente que canta el himno en ese momento es eso. Quien canta una canción de cuna es eso. Cuando vos no tenés nada que cantar que sea propio eso es lo que sos: una persona sin identidad”.

Cuando E3 propone recurrir a músicas que sean parte de “modelos de identidad cultural” se refiere a lo que el grupo social (y sus integrantes) portador de esa cultura considera propio y está produciendo como propio. La música es vista como una posibilidad privilegiada para ello. Esta relación de identidad con el emitir, con el cantar lo propio, con el ponerlo en práctica, puede tener vinculación con su atención central al hacer, a la experimentación.

También, en torno a la centralidad de la producción para definir la identidad cultural popular aparece su opuesto: el consumo. Esta separación permite a E3 diferenciar lo popular del consumo masivo. Para él, “popular habla de aquello que hacen los más que pertenecen a una misma condición socio-económica. Entonces, eso es música popular: la que se canta no importa dónde y la cantan todos, ya sea una canción de velorio, una canción de cumpleaños, una canción de cuna, una canción de celebración. El punto está en que se ha perdido la producción de esa música popular. Porque ya no hay gestores de música popular. Porque se desdibujó ese rol y todos

son envasados. Y a lo sumo es popular lo que todos cantan, pero lo que todos cantan es un producto vendido u ofrecido, no producido”. El carácter de productor de la mayoría de la población, que comparte “una misma condición socio-económica”, es lo que permite diferenciar de lo folclórico (porque este es algo que ya no se produce). A su vez, “ahí hay que separar la noción de pueblo y la noción de consumo masivo”. Entonces, el protagonismo popular en la producción también permite diferenciar lo popular del “consumo masivo” en el que esa mayoría social participa en un rol restringido al consumo.

Entonces, como ya se ha mencionado, aumenta la importancia del abordaje de la música popular ante las consecuencias de la música para consumo masivo. Porque en la música para el consumo masivo se desplazan “las relaciones íntimas vinculares”, “pervierten los vínculos humanos y van a producir otros resultados”. Además, porque en ella “sos quien tenés oportunidad de ser, o deseos de ser, y no algo que te emancipa, que te une con tus iguales en relación a un pasado y a un proyecto. Hoy por hoy es todo más superfluo”.

E1 identifica el problema de lo restringido del repertorio producido por las grandes plataformas de la industria cultural. Ante ello propone ampliar el repertorio que consumen los estudiantes y el que le van a dar a consumir a los niños. Por el contrario, E3 centra su atención en habilitar el rol productor de los mismos. Coloca el foco en superar la condición de meros consumidores a que lleva la fuerte presencia del “producto vendido u ofrecido” para el “consumo masivo”. La música popular, que forma parte de la identidad cultural de los estudiantes, sería una posibilidad para concretarlo.

Para E3 el para qué de la presencia de la música popular en la escuela está relacionado fundamentalmente con esta idea de lo identitario. “Históricamente la canción colocó emocionalmente en el niño una identificación con algo que te afirma como sujeto”. “Precede a eso [a lo que se cante: sus ejemplos son el Himno e hinchar por Uruguay] una emocionalidad experimentada en los otros, por parte del niño, de lo cual él quiere ser parte”. “Eso no se aprendió en la escuela. Se aprendió en la relación vincular y copiando el modelo, e identificándose. Y a eso lleválo a toda canción que existió en la vida del niño en un momento específico y cómo lo incorporó”. Coherente con esto, él propone una divulgación y una práctica musical basada en estos modelos de identidad cultural en los que los sujetos (con una fuerte “relación vincular”) se insertan en su comunidad mediante el protagonismo en la producción de su cultura.

Su foco es que el repertorio sea el resultado de lo que generan o necesitan los estudiantes en su experimentación. De todas maneras, el criterio del repertorio aportado por él es que el estudiante “tenga la experiencia de escuchar y sentir otros modelos de música”. Esta búsqueda de ampliación del repertorio conocido por los estudiantes es compartida con los demás entrevistados. Sin embargo, como ya se ha dicho, para E3 no es ésta su preocupación central. Ella no se concentra en el plano del consumo sino en el de la producción.

Al igual que E1 y E2, E3 cuando habla de música popular refiere a la música popular propia. Pero, en base a lo manifestado explícitamente, a diferencia de los otros entrevistados, E3 no piensa a la música popular como la propia por su carácter nacional, por ser uruguaya, sino por ser la música propia “que hacen los más que pertenecen a una misma condición socio-económica”, por su carácter social.

No obstante, lo dicho hasta acá, sigue quedando sin resolver la dificultad por encontrar en el plano de lo realmente existente el límite tajante entre identidad cultural popular y cultura hegemónica no-popular, y/o entre identidad cultural y consumo masivo. Por ejemplo, cómo se puede identificar a la música para consumo masivo fuera de la identidad cultural de los estudiantes. Por otra parte, si una cultura es hegemónica lo es si logra subalternizar las culturas potencialmente contrahegemónicas, entre ellas la de los estudiantes.

Dicho esto, cuando el docente opta por dejar el protagonismo a los estudiantes y a su identidad cultural ello también puede implicar dejar el protagonismo a la industria cultural y a la cultura hegemónica. Ante esto, ¿cómo se evita caer en una perspectiva espontaneista que se limite a reproducir lo existente? Esta ha sido una de las críticas ya señaladas a la perspectiva autoexpresionista. E3 adhiere a la llamada Pedagogía de la Expresión defendida por Dinello (2000) que comparte muchos supuestos de esa perspectiva, como ya se analizó.

Para Dinello (2000) la Pedagogía de la Expresión en la formación de docentes debería contemplar, entre otras finalidades, la “culturalidad” (p. 52) y el “contexto e identidad” (p. 53). Allí tampoco queda claro cómo el fuerte énfasis en el respeto por la cultura, contexto e identidad de los estudiantes no se vuelve respeto por la industria cultural y la cultura hegemónica alimentada por ella, o de lo que el propio Dinello llama “modernismo” (p. 54).

Se afirma esto, además, en el entendido de que para este autor “la evolución esperada no significa que el sujeto quede inmerso en su contexto, sino que él pueda aportar elementos para mejorar su medio de vida” (p. 53) y de que “la identidad se redescubre

y sobretodo se cultiva permanentemente al atravesar las presiones del modernismo” (pp. 53-54). Salvo que se piense que del “atravesar” esas presiones se sale inmodificado, cabría preguntarse cómo la institución educativa se convierte en espacio para que los sujetos puedan dar esa disputa en mejores condiciones y no en reproductora de las asimetrías existentes.

En el marco de lo que se ha interpretado de la entrevista a E3 se puede decir que él apuesta a que del protagonismo de los estudiantes en su experimentación se generen mejores condiciones para su papel como productores en el futuro. Pone “el énfasis en que el individuo sea protagonista, completo el protagonismo y desde ese protagonismo tenga la experiencia”, con la finalidad de que quede “en la memoria contribuyendo a su futura expresividad”.

En el programa de LE III

Lo identitario y cultural es muy valorado por los entrevistados, pero, especialmente en E1 y E2, no alcanza el estatus de objeto de estudio, de contenido a trabajar. Queda difuso su lugar dentro de la educación artística. Esto también se visualiza en su ausencia dentro del programa de LE III. Esta dimensión no es considerada explícitamente en ningún lugar del programa. A pesar de que en autores presentes en la bibliografía sí es abordada.

Acá se pueden entrever dos posibles influencias que pueden reforzarse mutuamente. Por un lado, tanto quienes elaboraron los programas, como los docentes en ejercicio, pueden tener un criterio compartido a este respecto por haber transitado un proceso próximo de formación, de influencias bibliográficas, de construcción de acuerdos. Por otro lado, el programa puede estar influyendo en el criterio de los docentes sobre los límites de los contenidos posibles. En este último caso, el programa estaría actuando sobre el pensamiento de los docentes. A su vez, contribuiría a que todo lo que los docentes consideren relevante, y no figura en la lista de contenidos del programa, busque cause por otros espacios, por ejemplo, en el de los recursos a utilizar. Es posible que ambas influencias estén operando en simultáneo y reforzando decisiones curriculares en los documentos y en las prácticas docentes.

Como ya se señaló oportunamente, en este clima puede estar influyendo la ausencia del desarrollo del dominio cultural por parte de Eisner (1995), dentro de su propuesta de educación artística. También lo ya señalado aquí sobre la identificación en esa

propuesta de Eisner de una concepción que entiende el contexto cultural e histórico como “soporte” y no como “aspecto” (Sánchez Vázquez, 1985, p. 49) del arte. Además, como también ya se afirmó aquí, puede influir una recepción de la obra de Hemsy de Gainza que desatiende el cuarto componente de su propuesta de “musicalización”: el de “la identidad musical (el pertenecer)” (Hemsy de Gainza, 2013, p. 79).

En Iberoamérica

Ante lo descrito en los párrafos precedentes, es interesante que especialistas en educación artística señalen que, en Iberoamérica, a comienzos del siglo XXI

Las preocupaciones no se centran ya tanto en los aspectos didácticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música, cuanto más bien en algunos aspectos contextuales que intentan redefinir el sentido social de la música y la educación musical, el impacto de los medios y las tecnologías en los procesos de producción, distribución y difusión musical o la necesidad de proporcionar una formación en la que, sin descuidar la propia identidad, sea posible integrar la música de diferentes culturas (Aguirre y Giráldez, 2009, p. 82).

Ahondando en esa misma idea,

en las últimas décadas han comenzado a desarrollarse algunas iniciativas en las que la atención ya no se centra tanto en las metodologías didácticas en el ámbito de la educación artística, sino en los problemas derivados del contexto social en el que viven los estudiantes, quedando relegadas a un segundo plano algunas de las cuestiones tradicionales vinculadas al desarrollo de destrezas y habilidades técnicas. En estas iniciativas hay también posturas críticas hacia algunos de los enfoques previos en la enseñanza de las artes, que señalan cómo en determinados currículos se reserva muy poco espacio para el estudio de las artes de la propia comunidad o de las culturas no occidentales y no se ayuda a los estudiantes a comprender los objetos en sus contextos originales, a valorarlos de acuerdo con los significados y funciones para los que fueron creados, a enjuiciarlos utilizando criterios culturalmente adecuados, a ver cómo la creación y difusión de diversas formas de arte pueden servir para poner en

tela de juicio unas relaciones económicas injustas (Pankartz, 2003, p. 18, citado en Giráldez, 2009b, pp. 94-95).

Sin embargo, lo observado en el trabajo de campo permite hacer afirmaciones distintas. Por un lado, el programa de Lenguajes Expresivos III no coloca como objeto la dimensión cultural ni el contexto social en el que le música tiene sentido, ni el sentido social de la propia educación musical. Con amplitud de consideración, tal vez, la excepción podría estar en este pequeño pasaje de su Fundamentación: “planificar actividades educativas creativas, sin descuidar la diversidad de contextos, gustos y formas de comunicación entre los niños” (CFE, s.f.d, p. 2). Corresponde para este programa la crítica hecha por Pankartz (2003, citado en Giráldez, 2009b) a determinados currículos que excluyen esas valoraciones. Se recuerda aquí lo ya señalado en este trabajo: esta es una posible consecuencia de la ponderación de la dimensión productiva que devenga en pragmatismo. Cabe señalar que esa ponderación responde a su contrario (que, según sus críticos, predominó anteriormente): una educación musical sin producción musical.

Por otro lado, los entrevistados E1 y E2 tienen una gran valoración de la dimensión identitaria y cultural pero no logran colocarla o identificarla como un objeto de estudio de la educación musical. E3 es quien más abunda en su consideración. Incluso se puede afirmar que lo hace en una dirección que dialoga con lo afirmado por los autores citados más arriba.

Que E1 y E2 tengan un enfoque con gran atención a la didáctica, distinto al descripto por Aguirre y Giráldez (2009), puede explicarse por provenir, en su trayectoria y formación, de la tradición profesional de Educación Inicial, y no de la tradición disciplinar. En el caso de E3 la posición ante el tema acompaña la propuesta pedagógica y metodológica de Dinello (2000), a la cual adhiere.

Además de las tensiones señaladas e identificadas en este trabajo, Aguirre y Giráldez (2009, pp. 83-84) agregan la tensión entre cultura y disciplina, entre los usos culturales del arte y el desarrollo curricular de las disciplinas artísticas, entre el “saber cultural” y el “saber escolar” (p. 83). Esta tensión ya ha sido abordada en este trabajo al analizar el programa de Lenguajes Expresivos III.

6. Conclusiones

Las concepciones de los docentes son estudiadas aquí como “sistema conceptual” (párr. 17) (García & de Rojas, 2003) constituido por distintos componentes o elementos que guardan relación e influencia entre sí. Los componentes de esas concepciones se articulan en torno a un componente (o grupo de componentes) que opera como núcleo central aglutinante del conjunto de la concepción.

Cada concepción está dada por su núcleo aglutinante. Mientras no se rompa la hegemonía de éste se puede hablar de la misma concepción con cambios permanentes en su interior para que esa hegemonía pueda sostenerse. Si el núcleo aglutinante cambia se puede hablar de otra concepción, por más que se diera la situación de que se conservaran los mismos componentes de la concepción anterior.

Los componentes de las concepciones pueden mantenerse de una concepción a otra. Lo que cambia necesariamente es la composición de su núcleo aglutinante, en torno al cual se subordinan el resto de los componentes de cada concepción. Por ejemplo: el núcleo aglutinante de la concepción anterior puede conservarse como componente subordinado en la concepción actual, y el núcleo aglutinante de ésta última estar compuesto por un componente que ocupaba un lugar subordinado en la concepción anterior.

Los componentes subordinados son aquellos que dentro de la concepción son adaptados por el núcleo central aglutinante para que este componente pueda desempeñar ese rol. El sentido de los componentes subordinados está redefinido por su nuevo lugar en el conjunto cuando son incorporados a una nueva hegemonía, a una nueva concepción.

En este entendido, una concepción es una hegemonía, una totalidad que se concretiza en torno a la jerarquía de uno de sus componentes, que actúa como núcleo central aglutinante y subordina al resto de los componentes de esa concepción.

Entre los docentes entrevistados, y entre estos y el programa, no hay concepciones totalmente coincidentes. Sí se encontraron aspectos parciales coincidentes entre las distintas concepciones. A su vez, se identificó que las concepciones se constituyen a partir de distintas influencias. Esto contribuye con lo afirmado anteriormente: al tener distintas influencias, desde distintas perspectivas, las concepciones pueden coincidir en aspectos parciales, aunque se distancien (incluso tajantemente) en otros.

Pero, según el concepto de concepción utilizado aquí, no sólo es relevante conocer estas similitudes y diferencias de componentes. Se vuelve especialmente relevante para comprender las concepciones de los docentes cuál es la jerarquía que le asignan a cada uno de esos componentes y, en particular, cuál es el que ocupa el lugar del núcleo central aglutinante.

6.1 Coherencia y conciencia de la concepción

Se propone un continuo entre una concepción coherente y una concepción fragmentada. Se propone un continuo ya que ambos extremos son modelos ideales que nunca se concretan en forma absoluta en los procesos realmente vivientes, sino que se es más o menos consciente, en aspectos más amplios o más parciales, de la concepción propia y su coherencia.

Se puede decir de una concepción fragmentada lo que Gramsci (1958) afirma del “sentido común”: “su rango más fundamental y más característico es el de ser una concepción (incluso en cada cerebro) disgregada, incoherente, incongruente” (p. 122). Por el contrario, con respecto a una concepción coherente se puede señalar lo que el mismo autor indica de la “filosofía homogénea”: que es “coherente y sistemática” (p. 122).

La concepción fragmentada toma distintos fragmentos (componentes descontextualizados de su concepción de origen) de las distintas concepciones circulantes y los adapta de manera no consciente para dar respuesta a las necesidades prácticas. Es el resultado de la adaptación espontánea a la tensión entre las necesidades prácticas y las distintas concepciones circulantes en un momento histórico determinado. Esta concepción se construye con menos conciencia crítica.

En ese proceso espontáneo no se es consciente de la propia concepción y, por ende, no se identifica si se es incorporado a la hegemonía del componente central de otra concepción. Está expuesta a ser asimilada por esa hegemonía. Este “‘pensar’ sin tener conocimiento crítico, de manera disgregada y ocasional” (p. 11) es “‘participar’ de una concepción del mundo ‘impuesta’ mecánicamente por el ambiente externo” (pp. 11-12). Esto se refuerza en el hecho de que la hegemonía incorpora todos los componentes de otras concepciones siempre que no sean antagónicos con el componente central aglutinante de la concepción hegemónica.

Por el contrario, la concepción sistemática construye su coherencia en forma consciente, crítica, recogiendo aspectos (componentes) de distintas influencias y subordinándolos al componente que se considera el núcleo central aglutinante de dicha concepción.

Esto significa

elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica, y, por lo mismo, en vinculación con semejante trabajo intelectual, escoger la propia esfera de actividad, participar activamente en la elaboración de la historia del mundo, ser el guía de sí mismo y no aceptar del exterior, pasiva y supinamente, la huella que se imprime sobre la propia personalidad (p. 12).

No necesariamente los docentes tienen que ser conscientes de cuáles son los componentes del núcleo central aglutinante y cuáles los subordinados, ni cómo se resuelve la relación entre esos componentes dentro de una misma concepción.

Que el docente no sea consciente del núcleo central aglutinante y de otros componentes subordinados, ni de cómo esto se concreta dentro de su concepción, no significa que esto no suceda. En este caso, son otros los que establecen el núcleo central aglutinante (los componentes de ese núcleo) y, por lo tanto, la hegemonía dentro de su concepción.

Si a) no se es el constructor consciente de la coherencia de la propia concepción, a partir de las múltiples y variadas influencias que la componen y/o b) no se es consciente del papel que juega la propia concepción en la totalidad social, se corren esos riesgos. Serán otros los que inscriban el accionar del docente en su hegemonía. Serán otros los que hagan esa síntesis subordinando la propuesta del docente (o los componentes fragmentados de la misma) a los aspectos centrales y aglutinantes de su hegemonía.

6.2 Tradiciones y documentos, como estabilizadores y unificadores de las concepciones

Ya se señaló que no hay concepciones totalmente coincidentes en cuanto a que éstas no son generalizaciones ni abstracciones. Por el contrario, son sistemas vivientes, totalidades concretas, hegemonías, que están en constante cambio, en una lucha de adaptación y transformación signada por contradicciones internas y externas.

No obstante, se encuentran factores fuertes que tienden a la estabilización y unificación de las concepciones. En este trabajo se identificaron algunos de ellos que pueden clasificarse en dos categorías pautadas por su diferente naturaleza: a) las distintas tradiciones y b) los documentos escritos de referencia (documentos curriculares u obras de influencia). Por supuesto, las tradiciones y los documentos forman parte de un mundo en el que se influyen mutuamente.

De todas maneras, se puede empezar aclarando que los documentos escritos son un objeto más nítidamente identificable y, valga la redundancia, objetivable. Mientras que las tradiciones son constituidas por influencias no siempre nítidas y asimiladas por la propia vivencia de la tradición, más que por la opción intelectual, aunque ésta no queda excluida de la vivencia de la tradición, de su dinamismo, y de la intervención de cada actor (en este caso, docente) en el seno de esa tradición y de su dinámica.

En el programa de Lenguajes Expresivos III se identificó la influencia de la tradición disciplinar de la educación musical y, a la vez, de la obra de dos autores que han influido en la misma: Elliot Eisner (1995) y Violeta Hemsy de Gainza (1964, 1977, 2002, 2010, 2013). En E1 y E2 se identificó la influencia de la tradición profesional de la educación inicial y, al mismo tiempo, de los documentos curriculares que han puesto en práctica, en particular los de referencia en la educación inicial: Programa escolar de 2008 y el Marco Curricular para la Primera Infancia de 2014. En E3 destaca la influencia de la obra de Raimundo Dinello (2000) llamada Pedagogía de la Expresión: metodología ludo-creativa, que el entrevistado viene acompañando desde hace varias décadas. A su vez, ésta propuesta puede considerarse parte de la tradición del autoexpresionismo dentro de la educación artística.

Estos son factores de influencia exterior a la concepción de cada uno de los docentes. Ejercen sobre ellos una influencia de distinto tipo. El portador buscará en forma más o menos consciente articular las múltiples influencias para poder inteligir el mundo (y su propia práctica dentro de él) y tomar decisiones para su praxis docente. Cuál de todas esas influencias sea la que se constituya en el aspecto jerarquizado de esa concepción (por decisión propia consciente o resultado de una práctica espontánea) determinará a) el lugar que adopten los componentes de las demás influencias que puedan ser subordinados y b) cuáles serán excluidos por entrar en contradicción antagónica con el componente que se jerarquizó como núcleo central aglutinante.

En E3 se encontró una influencia más consolidada en torno a la obra de Dinello, lo cual le permite una mayor coherencia de su concepción y consciencia de la misma. En E1 y E2 se nota la influencia de la tradición de la educación inicial la cual, además, ha

estado atravesada por la tensión entre la concepción centrada en los contenidos disciplinares y la centrada en las competencias. Esa tensión se refleja en los dos documentos curriculares que han tenido que utilizar en la década previa a ser entrevistados: el Programa escolar de 2008 y el Marco Curricular de Primera Infancia de 2014. Ellos han tenido que hacer el esfuerzo de articular ambas perspectivas en una misma concepción. Es una concepción contradictoria e inestable por estar constituida por componentes de enfoques contradictorios. En algunos casos el núcleo central aglutinante serán los contenidos disciplinares (y los supuestos que tienen detrás) y en otros serán las competencias (y los supuestos que tienen detrás).

En las decisiones que definen cuál termina siendo el núcleo central aglutinante y, por ende, cuál es la concepción o hegemonía, intervendrán a) las contradicciones internas: entre los componentes de las distintas influencias, incluidas las que ya eran parte de la concepción del docente, y b) las contradicciones externas: las que enfrentan a la concepción (y al docente portador de ella) con el mundo, desde aquellas vinculadas a las necesidades prácticas de su intervención docente, hasta las relacionadas con las disputas más amplias por la hegemonía en el plano de la totalidad social. A su vez, ambos tipos de contradicciones están en constante relación y afectación. El caso antes descrito, de la convivencia/tensión entre dos documentos curriculares contradictorios, es un claro ejemplo de lo aquí señalado.

6.3 Dinámica, dinamismo, cambio, transformación de la concepción

El dinamismo de las concepciones está pautado por:

- 1) La contradicción entre los componentes de la concepción.

La contradicción entre los componentes de la concepción va pautando el dinamismo de esa concepción porque obliga al docente a realizar ajustes a su concepción para poder pensar y actuar sobre el mundo.

El docente buscará la forma de ajustar la relación entre sus componentes. Es un ajuste que sirva, a la vez, en el pensamiento y en la acción. Esto se observa en el ejemplo de la incorporación de la música popular como recurso en una concepción que prioriza el “cómo” (o la didáctica).

El ajuste puede ser con nuevas formas de subordinar a los mismos componentes, con modificaciones en los componentes del núcleo central aglutinante o, si la contradicción se vuelve antagónica, obligar a desechar componentes dentro de la concepción.

Sería tema para otro estudio qué genera que una contradicción se vuelva antagónica dentro de la concepción y cómo se resuelve. O sea, qué causas llevan a que sean unos u otros los componentes desechados.

2) La contradicción entre la concepción y el mundo.

Esta es otra de las formas de la dinámica de las concepciones: la que nace de las contradicciones externas. Este cambio no sólo es para adaptarse a las necesidades prácticas. En las necesidades prácticas están presentes a) las respuestas de otras concepciones a los mismos problemas y b) la necesidad de establecer una relación entre las concepciones circulantes para desarrollar una praxis necesariamente social. En definitiva, la disputa general por la hegemonía también se manifiesta en el plano de las concepciones.

Una concepción (hegemonía) se puede enfrentar a otras concepciones (hegemonías) cuando disputan (comparten) un mismo tiempo y espacio, material y simbólico, y el sujeto (personal o colectivo) portador de una concepción entra en contacto con otras concepciones. De ese intercambio pueden surgir modificaciones de la concepción anterior. Si la modificación es menor se incorporarán componentes de otras concepciones en forma subordinada a la concepción anterior, si el cambio es mayor se incorporará como componente central aglutinante al núcleo central aglutinante de otra concepción. En ese caso se entiende aquí que hay un cambio de concepción. Una dimensión importante a estudiar sería cuáles son los aspectos y las condiciones que facilitan el cambio de una concepción a otra.

Dentro de la concepción, tanto los componentes del núcleo central aglutinante como los componentes subordinados se ven afectados por esa convivencia, para que esa convivencia sea posible. Por ejemplo, en el caso de E3 el lugar de la música popular se adapta a la metodología y la metodología se adapta para dar lugar a la música popular. De todas maneras, esa afectación es cualitativamente distinta. No sólo de grado. El núcleo central aglutinante se adapta para seguir siéndolo, para ser el organizador del conjunto, del sentido de ese conjunto. Los componentes subordinados se adaptan para que los del núcleo central aglutinante puedan cumplir con lo recién señalado.

Por lo tanto, no todos los componentes tienen el mismo poder de afectación sobre el conjunto de la concepción. Por ejemplo: si, habiéndose restringido a los recursos, se

descarta la importancia de la música popular, se sustituirá por otra música y, en términos generales, el resto de la concepción podrá seguir operando como lo hacía antes. Por el contrario, si se cambian los componentes del núcleo central aglutinante (por ej.: la enseñanza de la didáctica, el centro en el “cómo” o en la expresión del sujeto) será necesario reorganizar toda la concepción.

Como ya se dijo, el componente subordinado también afecta a la construcción de la hegemonía. Si los componentes subordinados cambian generarán cambios dentro de la hegemonía del mismo núcleo central aglutinante. No obstante, lo hacen, precisamente, desde una posición subordinada. Esto será así mientras la hegemonía no cambie, mientras se mantenga el mismo componente como núcleo central aglutinante.

Cuándo, en qué condiciones, los componentes subordinados pueden convertirse en contrahegemónicos es un estudio que puede plantearse a futuro. Se puede establecer por ahora que requiere revisar su lugar en el conjunto de la concepción y apostar a ser el núcleo central aglutinante, lo que construiría una nueva hegemonía, una nueva concepción.

Otros temas a estudiar son: cómo se construye esa relación entre los componentes, cuán conscientes son los docentes de ello, cuánto inciden en ese proceso, y qué actores intervienen para construir hegemonía imponiendo (mediante la combinación de la dominación y el consenso) ese núcleo (central) aglutinante, y subordinando componentes fragmentados de las demás concepciones (que tenían otro núcleo aglutinante), todos aquellos componentes que no entren en contradicción antagónica con el núcleo aglutinante de la concepción hegemónica.

6.4 Sobrevivencias de concepciones/tradiciones anteriores en una nueva concepción (en una nueva hegemonía)

En algunas concepciones aparecen sobrevivencias de tradiciones (y sus concepciones) anteriores, dentro de las actualmente hegemónicas. Esas sobrevivencias se incorporan de forma subordinada a una nueva concepción hegemónica, constituida en torno a otro elemento central aglutinante. Es el caso de E1, E2 y E3, que valoran la música popular, pero encaran el curso con un fin didáctico (E1) y/o ponderan el “cómo” (E2) y/o subordinan todo a la expresión del estudiante (E3).

Su afirmación de que no es lo mismo cualquier repertorio, de que hay un repertorio especialmente relevante, puede considerarse una sobrevivencia de una tradición/concepción anterior (en la que los contenidos disciplinares tienen centralidad y las músicas específicas tienen un lugar destacado dentro de ellos, como se refleja en el Programa escolar de 2008) dentro de la hegemonía de otra tradición/concepción.

E1 y E2, por lo menos en la formación académica y el saber (trayectoria) profesional, han tomado contacto con esa otra tradición/concepción que aparece, mediante alguno de sus componentes, como sobrevivencia subordinada dentro de su concepción. Por ejemplo, E1 afirma que fue parte de su formación magisterial el “deber ser del cancionero del maestro uruguayo [en el que se destacaba la música popular y popular tradicional]. Pero, después eso fue transformándose”, hasta llegar al programa de Lenguajes Expresivos III en que esa presencia ha desaparecido del programa, y no se alude a ninguna música como especialmente necesaria en la formación.

A su vez, E1 y E2 en su actividad profesional como maestros han adquirido un saber profesional con ambas características contradictorias, a las que la misma institución les ha indicado que debían congeniar, aunar, confluir, coordinar, mediante el uso de dos documentos curriculares con las características de ambas concepciones: Programa escolar 2008 y Marco Curricular de Primera Infancia (2014). Al respecto afirmó E2, “eran orientaciones de Inspección de que tenías que poner a conversar los dos documentos y planificar con los dos documentos”. Pero, no sólo eso, sino que esos documentos expresan la existencia de concepciones contradictorias que terminan confluyendo para conformar la praxis institucional y la praxis de los docentes.

En los documentos curriculares del año 2008 (tanto en CEP como en DFPD) se destacan músicas específicas (dentro de ellas las populares) tanto en los contenidos de enseñanza como en el repertorio recomendado para el abordaje de esos contenidos. En los documentos curriculares posteriores, de ambos subsistemas (actuales DGEIP y CFE, respectivamente), la presencia explícita de la música popular se diluye o directamente desaparece (como es el caso del programa de Lenguajes Expresivos III). Este desplazamiento acompaña un corrimiento de la atención desde los contenidos de enseñanza (el “qué”) hacia las técnicas de enseñanza (el “cómo”).

Este es uno de los fundamentos para hablar de sobrevivencia de otra tradición/concepción, de que tienen la influencia o han tenido contacto con otra tradición/concepción que aparece como sobrevivencia en sus respuestas, aunque su concepción se estructura, apoya, basa o centra, en otros criterios ante los cuales resulta contradictoria esa sobrevivencia (la importancia dada a la música popular). De

todas maneras, pueden integrar esa sobrevivencia porque no les cambia el núcleo central aglutinante de su concepción: la centralidad en la enseñanza de la didáctica, en la atención al “cómo”, etc.

Eso lo resuelven (incorporar la sobrevivencia sin afectar la condición del núcleo central) ubicando a la música popular como recurso, como el “con qué”, de la enseñanza de la didáctica, de la atención al “cómo”. Los docentes pueden ser conscientes de esta operación o no. Esto trae aparejado que es una concepción que alberga en su seno elementos contradictorios, provenientes de distintas concepciones (contradictorias entre sí). Las tensiones descritas en este trabajo, pueden ser la lucha entre concepciones contradictorias dentro de la misma concepción (y/o dentro de la misma persona) a través de los componentes de ella. La lucha entre esas concepciones contradictorias marca la dinámica de la concepción de los entrevistados. La presencia de las sobrevivencias señaladas en este apartado es una muestra del estado dinámico en el que se encuentran las concepciones.

Mientras puedan subsistir en la praxis docente, una u otra (a través de su núcleo central aglutinante) ocupará el papel hegemónico y la otra será subordinada. Cuando no puedan subsistir, tarde o temprano, deberán eliminarse los componentes (todos o en parte) de una u otra, para consolidar la hegemonía (concepción) existente o dar nacimiento a una nueva hegemonía (concepción).

Lo dicho aquí refiere a la conciencia de la coherencia entre los elementos de la concepción propia y a la relación entre las distintas concepciones y sus elementos. Cabría ver, además, la conciencia del papel de la propia concepción dentro de la totalidad social, para identificar a qué hegemonía están fortaleciendo o debilitando. A ese respecto, correspondería identificar qué hegemonía los está incorporando en forma subordinada o a cuál están fortaleciendo aportando a su elemento central aglutinante, consciente o inconscientemente.

6.5 Contribución consciente o inconsciente a la construcción de hegemonía

Tanto en Educación Inicial (por orientación de la Inspección, según E2) como en Didáctica/Práctica Docente de la carrera de MPI, los maestros, en el primer caso, y los estudiantes, en el segundo, durante varios años realizaron el trabajo de aunar los dos documentos curriculares vigentes: el Programa escolar de 2008 y el Marco Curricular para la Primer Infancia de 2014. Como afirmó E2 “hay algo que es específico de MPI,

que hay que tenerlo muy en cuenta, es que desde el 2014 los docentes han planificado con el [Programa escolar de] 2008 y el Marco Curricular”.

En ese trabajo de aunar criterios cada docente realizó la operación de construir la hegemonía dentro de su propia concepción y contribuyó a la hegemonía de una determinada concepción en el seno de la institución educativa de la que forma parte. La necesidad de construir una práctica docente que incorpore ambas perspectivas contradictorias conlleva la necesidad de establecer (consciente o inconscientemente) un núcleo central que aglutine los componentes de ambas. Establecer las competencias como núcleo central aglutinante puede ser una opción sugerida o impuesta exteriormente por la institución de la que se forme parte. También puede ser el resultado de una construcción hegemónica de más largo aliento, como ya se comentó aquí respecto a la llegada de las competencias a la educación en primera infancia de Uruguay en la década de 1990 y, también, como lo señaló el entrevistado 2.

De todas maneras, la hegemonía de esa concepción sólo es posible si se interioriza como concepción propia por parte de los distintos actores. Para ello, es necesario que los supuestos de los docentes encuentren lugar en torno a ese núcleo central aglutinante. Por lo tanto, a esa hegemonía se deben incorporar todos los componentes de las concepciones de los docentes que no entren en contradicción antagónica con él. Ese esfuerzo de construcción de hegemonía de la nueva concepción, que incorpora los componentes de la hegemonía anterior que no antagonizan con la nueva, fue fortalecido con el esfuerzo de los propios docentes en ese trabajo de aunar los documentos curriculares con ambas perspectivas. Así, las competencias, la didáctica, y las técnicas de enseñanza acordes, pasan a ser el núcleo central aglutinante. Mientras tanto, los contenidos y repertorios presentes en el programa escolar de 2008 son un listado que debe considerarse al momento de planificar.

El Plan 2017 y, por lo tanto, el programa de Lenguajes Expresivos III, no están basados en competencias. No obstante, fundamentalmente en el caso de E2, el centro en la didáctica y en la atención al “cómo” enseñar, incluyó este esfuerzo de unificación de ambos programas. Esto es una operación, consciente o inconsciente, de construcción de hegemonía.

A su vez, este proceso de construcción de hegemonía ha sido parte de la formación de los estudiantes de la carrera Maestro en Primera Infancia. Los propios estudiantes han tenido que hacer esa operación en sus planificaciones cotidianas de la práctica docente. Pero, también, en los cursos del trayecto de formación específica, como

Lenguajes Expresivos III, cuando los docentes lo abordan como un curso de didáctica (con la didáctica o el “cómo” como núcleo central aglutinante). En particular en el caso de E2, que encara el curso desde su formación en didáctica como docente de educación inicial, quien explícitamente ha señalado su trabajo con los dos documentos curriculares.

E1 también tiene la formación en didáctica y también ha sido docente de educación inicial. A su vez, ha sido docente de didáctica en el CFE. Incluso plantea que trabaja con los documentos curriculares que utilizan los estudiantes para su práctica. También, pone el foco en cómo los estudiantes trabajarían la música con los niños. No obstante, se debe aclarar que aborda el curso desde la didáctica de la educación artística. E2 centra su atención en el “cómo” de la educación inicial (en el caso del arte), más que en el “cómo” de la educación artística (en el caso de la educación inicial).

Lo que cabría señalar para esa práctica de construir hegemonía, como parte de la formación de los estudiantes, es si es la construcción de una articulación, eventualmente de una coherencia, en forma consciente o no. Si están aprendiendo a construir su propia “filosofía homogénea”, “coherente y sistemática”, producto de su actividad crítica, o, por el contrario, se les hace adquirir una concepción fragmentada, propia del “sentido común”, expuesta a asimilar “pasiva y supinamente” la hegemonía que se les imponga desde el exterior.

Esta es una muestra de la importancia de que los trayectos específicos no sólo establezcan la relación teoría-práctica a través de la didáctica. Aquí se muestra la importancia de su vinculación con la filosofía para poder pensar críticamente el proceso de construcción de la propia concepción. A su vez, para contribuir a relacionar la parte (educación musical) con el todo (formación docente), los medios (la técnica y los recursos) con los fines (la construcción de un determinado ser humano y una determinada sociedad).

Esta conciencia crítica de la hegemonía de la concepción propia y la del entorno es pertinente tanto para la formación docente de los estudiantes, como para la formación de los docentes en ejercicio (incluyendo los docentes de formación docente), como para la elaboración y recepción de los documentos curriculares del ámbito de actuación.

6.6 El lugar de la praxis artística popular en cada uno de los casos (en cada una de las concepciones)

La praxis artística popular es un componente (o elemento) dentro de la concepción de los docentes, en tanto totalidad concreta. El lugar de la praxis artística popular dentro de las concepciones está dado por su lugar en la relación de los componentes de esas concepciones y, en particular, si en esa relación ocupa un rol aglutinante o subordinado. Por lo tanto, es necesario comprender cómo se relaciona con los demás componentes de la concepción. En particular, cómo subordina a los demás componentes o cómo es subordinado por el componente central aglutinante.

Entonces, el lugar de la praxis artística popular dentro del currículo está dado por el lugar que adopta como componente de una determinada concepción.

Atendiendo a lo antedicho, se debe identificar a) ¿cuál es el núcleo central aglutinante dentro de cada concepción?: en el programa de Lenguajes Expresivos III y en los docentes entrevistados; b) ¿cómo es la subordinación de la praxis artística popular, como componente de una concepción, a su núcleo central aglutinante?; c) por último, ¿cuál es el lugar de la praxis artística popular dentro de la concepción, resultante de esa subordinación?

6.6.1 Núcleo central aglutinante dentro de la concepción del programa de Lenguajes Expresivos III

Según el programa de Lenguajes Expresivos III, este curso es una “introducción a los conceptos básicos de los lenguajes expresivos musical y corporal enfocada en el aprendizaje desde el ‘hacer’, es decir, partiendo de prácticas musicales y corporales para llegar a la conceptualización” (CFE, s.f.d, p. 2). El foco está puesto “en el aprendizaje desde el ‘hacer’” (p. 2). Ese es el núcleo central aglutinante de la concepción del programa de Lenguajes Expresivos III.

Como se ha presentado a lo largo de este trabajo, en este programa se pondera el “dominio productivo”, dentro de los dominios propuestos por Eisner (1995, p. 59) para la educación artística, y se opta por el “modelo artístico” de educación musical, propuesto por Hemsy de Gainza (2002, p. 25), dentro de la clasificación de modelos desarrollados por esta autora.

En la elección de ese núcleo central aglutinante de la concepción subyacente en el programa han influido los autores antes señalados y la lectura que de ellos han hecho los elaboradores del programa. Esa lectura es una resignificación necesaria como parte de todo proceso de recepción de una obra (Sánchez Vázquez, 2005). Esa recepción no es un proceso que el receptor realiza en forma aislada, sino que se hace desde un contexto que afecta esa resignificación.

En este trabajo se ha señalado cómo se han encontrado aspectos coincidentes entre ese proceso de selección que subraya la dimensión productiva, el hacer y las técnicas de enseñanza, y el crecimiento de la influencia de perspectivas que tienden a la instrumentalización técnica de la enseñanza (Valladares, 2020). Esto último hace al contexto de época en que se reciben las obras de Eisner y Hemsy de Gainza. El contexto histórico y social desde el que se leen esas obras influye en el significado que sus receptores le dan a las mismas.

Dentro del proceso de construcción de las concepciones, entendidas como hegemonía, ese contexto estará influyendo en la incorporación de componentes de las distintas influencias, de la jerarquización de algunos de ellos y del desplazamiento de otros. Incluso puede llegarse a la exclusión de algunos de esos componentes.

A la vez, la propia obra es aspecto determinante de esa significación. Esto es así ya que sin producción no hay consumo o recepción de la misma. Precisamente, esa recepción se da a partir de la obra. Por lo tanto, en la propia obra de los autores mencionados se pueden encontrar aperturas que habilitan ese tipo de recepción. Eisner (1995) procura ampliar el campo de la educación artística y visibilizar todos los dominios que formarían parte de él. No obstante, de incluir el dominio cultural, hace un desarrollo muy limitado del mismo. Esta puede ser una causa que esté influyendo en su ausencia en el programa de Lenguajes Expresivos III. Sin embargo, el autor aborda la educación en artes visuales, dentro de la cuál entiende necesario trascender la excesiva jerarquía del dominio productivo para pasar a destinarle una atención semejante al dominio crítico. Por el contrario, en la educación musical se viene del énfasis inverso y, a partir de los aportes de autores de referencia como Murray Schafer (Pérez, 2018) y Hemsy de Gainza (como ya se analizó en este trabajo), se extiende la perspectiva de prestarle mayor atención a lo que en la clasificación de Eisner (1995) se le llama “dominio productivo” (p. 59): al “hacer” (CFE, s.f.d, p. 2).

Aquí es que se identifica la gran influencia de la recepción de la obra de Hemsy de Gainza. En particular, destaca la opción por el “modelo artístico” (Hemsy de Gainza, 2002, p. 25) propuesto por la autora, dentro de su clasificación de los modelos de

enseñanza. En ese modelo la educación musical se organiza para dar respuesta al “cómo” enseñar y al “con qué” enseñar. Las técnicas de enseñanza y los materiales a utilizar son el centro de las preocupaciones de ese modelo. Quedan como un aspecto secundario y criticado negativamente como núcleo central aglutinante de una propuesta de enseñanza, las respuestas a las preguntas “por qué”, “para qué”, y “qué”: los fundamentos de la enseñanza, los objetivos y los contenidos de la misma (pp. 23-25, p. 148).

Como ya se señaló a lo largo de este trabajo, la autora tiene una fuerte preocupación por el problema identitario. No obstante, no es un aspecto recuperado en el programa de Lenguajes Expresivos III. Para la autora el objetivo específico de la educación musical es “musicalizar” (Hemsey de Gainza, 2013, p. 79). Sin embargo, de los cuatro componentes mediante los cuales se logra musicalizar, en el programa se recuperan tres: “la práctica (el hacer), la conciencia (el comprender), la creatividad (el ser)” (Hemsey de Gainza, 2013, p. 79) y se descarta uno: “la identidad musical (el pertenecer)” (p. 79). Por lo menos, dentro de lo expresado en él explícitamente. No obstante, podemos encontrar en el fuerte énfasis pragmático de la autora una apertura a esa reducción. En un contexto en el que crece el peso de las perspectivas que proponen la instrumentalización técnica de la enseñanza es entendible que del encuentro de la obra con una recepción en ese contexto puede resultar esa selección, que en este caso es un recorte de la preocupación identitaria en Hemsey de Gainza y del “dominio cultural” en el caso de Eisner (1995, p. 59).

La perspectiva antes descrita es una influencia fuerte dentro de la tradición disciplinar de la educación musical en el Río de la Plata desde la década de 1970 (Pérez, 2018). En particular, en el estado de esa tradición en Uruguay en el período en que se elaboró el programa de Lenguajes Expresivos III (CFE, s.f.d). Esa tradición, fuertemente vertebrada por algunos referentes, entre los que destaca Violeta Hemsey de Gainza (aunque no es la única), se entiende aquí que es la que incide mayormente en la concepción del programa de Lenguajes Expresivos III. A la vez, el estado actual de esa tradición está influido por el contexto histórico, y por las concepciones circulantes, al momento de la elaboración de dicho programa. A su vez, dentro de las influencias o condicionamientos de ese contexto histórico entra la que imponen los enfoques curriculares de los planes (en este caso Plan 2017 de MPI) en que se inscribe la propuesta de programa.

No obstante, cabe recordar que la descripción del programa fue hecha en otro momento, por otras personas, como parte de la elaboración del Plan. En él se ven las

huellas de otra concepción, resultado de las influencias de otras tradiciones. Por lo tanto, el resultado de esa influencia distinta también va a ser distinto a lo ya descrito, aunque sea en el mismo contexto de época que la concepción presente en el resto del programa.

En la descripción se refleja la perspectiva de la educación artística inscrita en el autoexpresionismo y en la tradición de la educación inicial, dentro de la cuál aquella perspectiva ha tenido gran predicamento. Quienes elaboraron esa parte del programa, por un lado, son docentes de educación inicial y han estado involucradas en la elaboración de documentos curriculares para la etapa, por otro lado, han sido destacadas participantes y docentes del Instituto Uruguayo de Educación por el Arte – Taller Barradas, institución que se puede incluir en la perspectiva del autoexpresionismo.

Pero, en el resto del programa este supuesto no ha sido recogido como hegemonía. Se han incorporado componentes que forman parte de la concepción autoexpresionista pero subordinados al núcleo central aglutinante de la concepción disciplinar de la educación musical uruguaya en ese momento, según como se ha concretado en las personas que elaboraron el programa: “el aprendizaje [en este caso, de la música] mediante el ‘hacer’” (CFE, s.f.d, p. 2).

6.6.2 Relación de la praxis artística popular, como componente de una concepción, con el núcleo central aglutinante

La centralidad en el hacer que deja a la técnica de enseñanza como núcleo central aglutinante no ha dejado ningún lugar explícito a la praxis artística popular, ni a ninguna otra praxis artística socialmente existente. Como afirmó E1 en la entrevista: “Tenes que tomar de la bibliografía el repertorio que puede ser que aparezca en estos libros”. En la bibliografía hay obras que sí toman la música popular, asignándole distintos lugares dentro de la enseñanza. Incluso uno de ellos está dedicado exclusivamente a ella: *Músicas populares del Uruguay*, de Coriún Aharonián (2014).

Deja en manos del docente qué lugar darle a la música popular dentro de su práctica de enseñanza. Pero, ese lugar, si sigue la concepción presente en el programa de Lenguajes Expresivos III, deberá subordinarse a su núcleo central aglutinante “enfocado en el ‘hacer’” (CFE, s.f.d, p. 2). La praxis artística popular puede encontrar

un lugar como recurso, como material, de ese hacer. Esa es la solución por la que optaron E1 y E2. Es la solución acorde a la concepción de estos entrevistados.

Pero, también puede prescindirse de la música popular, ya que no es imprescindible para que el núcleo central aglutinante cumpla esa función. Podría, eventualmente, ser sustituida por el repertorio de otra música. Se vuelve necesaria la incorporación de la música popular como componente subordinado de esa concepción cuando sobrevive como componente de otras concepciones. Cuando ello ocurre, para que la hegemonía del hacer sobre otras hegemonías sea posible es necesario incorporar los componentes de las mismas en forma subordinada. En este caso, el componente de la música popular como contenido no será un núcleo central aglutinante, sino que será subordinado, por ejemplo, desplazándolo al lugar de los recursos, al lugar de los materiales, para cumplir con el núcleo central aglutinante de la nueva hegemonía: el foco en el hacer.

Aquí vemos un ejemplo de la permanencia de un componente que en la hegemonía anterior cumplía un lugar central aglutinante, como la música popular (como contenido de enseñanza), en un lugar subordinado en la nueva hegemonía; como recurso o material, a disposición de un nuevo núcleo central aglutinante: el foco en el hacer como técnica de enseñanza. Con este movimiento se amplía la incorporación de otros actores a la nueva concepción y se evita (o se debilita la posibilidad de) que los componentes considerados relevantes por esos otros actores se vuelvan fuente de una incipiente concepción contrahegemónica.

Por el contrario, sentirán que en la nueva concepción los componentes de la concepción anterior conservan su lugar, si no son conscientes del proceso de construcción de hegemonía, de cuál es el núcleo central aglutinante y cuáles los subordinados. Por ende, de cuáles son los nuevos sentidos de los mismos componentes. Aquí es que se identifica el valor de la conciencia de cómo se constituye la articulación de la propia concepción, de alcanzar críticamente una concepción “coherente y sistemática” (Gramsci, 1958, p. 122).

6.6.3 Docentes entrevistados

En el “modelo artístico” de Hemsy de Gainza (2002, p. 25) se destacan dimensiones que se asocian al objeto de la didáctica, al “cómo” (como plantea E2), ya que centra su atención en las técnicas (“cómo”) y los materiales (“con qué”). Allí se ha encontrado un

punto de contacto con las perspectivas de E1 (que jerarquiza la enseñanza de la didáctica) y E2 (que jerarquiza el “cómo” enseñar). Aunque también con E3 ya que el “modelo artístico” centra su atención en el hacer (próximo a la experiencia) y en el estudiante.

Los puntos en común sobre la jerarquización de la didáctica, el “cómo” o la técnica, y los “con qué” o los materiales, entre Hemsy de Gainza, el programa de Lenguajes Expresivos III, y E1 y E2, puede deberse a una influencia del programa sobre E1 y E2 que llevó a estos entrevistados a incorporar a la música popular como recurso, como material, como “con qué”.

E1 y E2 pueden verse afectados por el programa de Lenguajes Expresivos III en lo que identifican como contenidos de enseñanza. Esto los llevaría a que dejen por fuera de los contenidos a las músicas concretas (incluyendo a las de praxis artística popular) y a que las consideren como recursos. Esos recursos los fueron a buscar a la lista del repertorio del programa escolar 2008, ya que no se especifican en el programa de Lenguajes Expresivos III. También, como ya se dijo, pueden buscarlos en la bibliografía de ese programa.

No obstante, ese no sería el criterio definitorio ya que incluyen la didáctica como contenido de sus cursos, a pesar de que no está entre los contenidos del programa de Lenguajes Expresivos III. El criterio predominante es, precisamente, que el foco en la didáctica es el núcleo central aglutinante de su concepción. Es allí donde tienen el mayor punto de encuentro con la concepción del programa, que tiene en la técnica de enseñanza (un curso enfocado desde el hacer) su núcleo central aglutinante.

Esto puede mostrar, también, que exista una influencia sobre el conjunto de estos actores, más de contexto, más de hegemonía amplia. A su vez, debido a esto, puede ser que haya influencias cruzadas (o compartidas) en las tradiciones de pertenencia de los protagonistas (entrevistados y elaboradores de los programas).

A esto se pueden relacionar dos problemas: a) el del contexto de recepción (con creciente peso de la instrumentalización técnica de la enseñanza); y b) el de la hegemonía: el proceso de incorporación subordinada de componentes de otras concepciones a una nueva hegemonía, organizada en torno a un nuevo núcleo central aglutinante.

El problema de la hegemonía en las concepciones se inscribe en un contexto histórico determinado que la condiciona. En esa relación nacen las contradicciones externas entre la concepción y el mundo. La hegemonía en la totalidad social es ese contexto

histórico y social que afecta las concepciones de documentos curriculares y docentes. Es el mismo contexto histórico que condiciona la recepción de la obra (con sus concepciones) de autores como Hemsy de Gainza y otros. Está operando en la recepción de esas obras, por ejemplo, en qué aspectos se destacan (el modelo artístico) y cuáles se dejan de lado (la identidad musical), para el caso del programa de Lenguajes Expresivos III. Pero, a su vez, la hegemonía dentro de la totalidad social habilitará espacios para la presencia de todo aquello que no afecte el núcleo central de esa hegemonía y cerrará el paso (o intentará hacerlo) a aquello que se presente como antagónico con él.

El caso de E3 muestra una influencia más débil de estas tradiciones vinculadas a las disciplinas y a las profesiones. Su actividad en la educación artística ha estado menos relacionada al sistema educativo formal. Su experiencia destaca en ámbitos relacionados con la Educación por el arte y, sobre todo, con la Ludo-pedagogía. Como ya se señaló en este trabajo, ambas se inscriben dentro de la tradición autoexpresionista que pone el foco en la expresión y el protagonismo del estudiante.

Ése es el núcleo central aglutinante de la concepción de E3 y a ese núcleo se subordinan el resto de los componentes de su concepción. No obstante, dentro de la perspectiva de Dinello (2000), seguida por E3, la identidad del estudiante pasa a ser un aspecto muy importante para que la expresión del mismo sea posible. Entonces, en relación a la identidad de los estudiantes es que la música popular pasa a tener un lugar de consideración. Las músicas específicas no son un recurso a disposición del docente para aplicar una determinada técnica de enseñanza, sino un vehículo para la expresión del estudiante. Es de esta forma que el núcleo central aglutinante de la concepción de E3 (la expresión) subordina e incorpora como componente de la misma concepción a la música popular.

6.7 Especificaciones sobre praxis artística popular como proceso que incluye la producción, el producto y la recepción

La subordinación de la praxis artística popular a otros componentes, como parte del desplazamiento de la importancia de los contenidos, ha debilitado su presencia como objeto de estudio. Esto trae como consecuencia la desatención de la música popular como praxis artística popular, como proceso total, y no sólo como producto, aislado de esa praxis. Cuando la música popular sobrevive como recurso, su función se

subordina a las necesidades de la didáctica, del cómo, del hacer. Es un instrumento de la didáctica. Esto no excluye que, eventualmente, algún docente lo aborde como praxis. Pero, no es algo que esté explícitamente expresado como una necesidad, ni por los docentes entrevistados, ni por el programa de Lenguajes Expresivos III. Tal vez, en su preocupación por la identidad de los estudiantes, E3 pueda tener una mayor apertura a la consideración de la integralidad de la vivencia musical como praxis, dentro de su concepción.

A su vez, las perspectivas estéticas analizadas han subrayado la importancia del contexto de producción de la obra, no la importancia de la recepción como co-creadora de la obra en el plano de los significados. Por esto, tampoco se considera el contexto de la recepción de la obra a la hora de atender la diversidad de aspectos a abordar en la educación artística. Para el caso de Eisner (1995), ni en la dimensión contextual del dominio crítico, ni en el dominio cultural. A su vez, el énfasis puesto al dominio productivo en la educación musical tampoco pone el foco en el papel de la recepción como parte del proceso artístico. Esto también ha incidido en la desatención de la totalidad de la praxis y, por ende, de la relación entre los elementos de la misma. Por ejemplo, que la producción presupone un tipo de recepción, por lo que la producción está condicionando la recepción, pero que, a la vez, ésta última también influye sobre la producción.

La desconsideración del arte y, en particular, de la música, como praxis artística, como proceso que incluye la producción, el producto y la recepción, y que se desarrolla en un contexto, no permite identificar que el producto que deviene de ese proceso es una determinada obra en una determinada praxis, pero que es otra obra en otra praxis, aunque se conserve el mismo producto. Por ende, desconoce la importancia de la praxis para la constitución de la obra. Por lo tanto, trae como consecuencia la desatención de la relación que se establece entre la praxis artística popular y la praxis artística institucional cuando se decide llevar al aula a la música popular, así sea como recurso. Por ejemplo, cuando ese producto musical es extraído de su praxis de origen (en este caso, popular) e insertado en otra praxis (en este caso, institucional).

A modo de cierre

Para poder responder a la pregunta de esta investigación y cumplir con sus objetivos, fue necesario realizar un trabajo de conceptualización de las concepciones presentes

en el programa y en los docentes entrevistados. Fue necesario generar el concepto de concepción según las propias concepciones sobre las que se estaba construyendo el concepto. Dicho de otra manera, fue necesario generar el concepto de concepciones para poder inteligir las concepciones del programa y de los docentes. Ese concepto de concepciones fue construido en el propio esfuerzo por inteligir esas concepciones del programa y de los docentes. No nació después ni nació antes. Devino de la relación dialéctica entre la lectura de los datos y el trabajo por generar el concepto que permitiera leerlos. De la relación dialéctica entre teoría y empiria surgió la generación del concepto de concepción necesario para comprender las concepciones del programa y de los docentes entrevistados. Sólo así fue posible conocer su concepción sobre el lugar de la praxis artística popular en la formación musical de los maestros de primera infancia.

En el tercer objetivo específico de esta tesis se propuso sistematizar las concepciones. Sin embargo, más que ello lo que se realizó fue una conceptualización de las mismas. El propio trabajo de la investigación mostró que era necesaria esa generación conceptual para alcanzar el objetivo general propuesto.

Puede estudiarse la fertilidad del concepto de concepción, elaborado en esta tesis, en otras áreas educativas y, también, en otros campos de la actividad humana, ya que no parece agotarse en el terreno específico de la educación artística. Como ya se señaló, por las limitaciones propias de una tesis de maestría, no fue posible pedirle a esta investigación una intervención transformadora. No obstante, sí se aspira a que sea un aporte que se inserte en una praxis social más amplia que haga del mundo un lugar mejor para el amplio despliegue de la condición humana.

Referencias bibliográficas:

Abate, S. & Orellano, V. (2020). Anexo: Glosario comentado. Edición revisada y aumentada. En: S. Abate (Coord.). *Textos curriculares en contexto: Saberes, sujetos e instituciones* (pp. 103-137). EDULP (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5028/pm.5028.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Educación Primaria (1997): *Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años*.

Administración Nacional de Educación Pública (2004). *Plan de Formación Inicial de Maestros 2005*.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2005/Plan_Formacion_Inicial_Maestros_2005.pdf

Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Educación Primaria (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria Año 2008*.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2023a). *Educación Básica Integrada (EBI). Programas 1.er ciclo. Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años - Tramo 2 | Grados 1.º y 2.º*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/Compilaci%C3%B3n%20Programas%201er%20Ciclo%20-%202024.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (2023b). *Educación Básica Integrada (EBI). Programas 2.do ciclo. Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º - Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/Compilaci%C3%B3n%20Programas%202do%20Ciclo%20-%202024.pdf>

Aguirre, I. & Jiménez, L. (2009). Diversidad cultural y educación artística. En Jiménez, L.; Aguirre, I.; y Pimentel, L. (Coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 31-43). Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana.

<https://oei.int/wp-content/uploads/2011/08/educacion-artistica.pdf>

Aguirre, I. & Giráldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En Jiménez, L.; Aguirre, I.; y Pimentel, L. (Coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 75-87). Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana.

<https://oei.int/wp-content/uploads/2011/08/educacion-artistica.pdf>

Aharonián, C. (1986). Identidad, colonialismo y educación musical. En Aharonián, C. (2012). *Conversaciones sobre música, cultura e identidad* (pp. 75-86). Tacuabé.

Aharonián, C. (1997). Carlos Vega y la teoría de la música popular. Un enfoque latinoamericano en un ensayo pionero. *Revista Musical Chilena*, 51(188), p.61-74.

<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13668/13950>

Aharonián, C. (2012). *Introducción a la música*. Tacuabé.

Aharonián, C. (2013). *Educación, arte, música*. Tacuabé.

Aharonián, C. (2014). *Músicas populares del Uruguay*. Tacuabé.

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.

Akoschky, J. (2014) El lenguaje musical en la primera infancia. En Sarlé, P., Ivaldi, E., Hernández, L. (Comps.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 87-101). Organización de Estados Iberoamericanos.

<https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-arte-educacion-y-primera-infancia-sentidos-y-experiencias>

Ayestarán, L. (1953). *La Música en el Uruguay. Volumen I*. S.O.D.R.E.

<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/66480>

Ayestarán, L. (1967). *El folklore musical uruguayo*. Arca.

Ayestarán, L. (1968). *Teoría y práctica del folklore*. Arca.

<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/66488>

Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana De Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>

Collazo, M. (2014, noviembre). Currículo universitario e interdisciplinariedad: ¿una nueva oportunidad? [sesión de conferencia]. *En_Clave Inter. Educación Superior e Interdisciplina* (pp. 23-33). Espacio Interdisciplinario-UDELAR. Uruguay.
https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/en_clave2014.pdf

Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia (2014). El desafío de educar y atender a la primera infancia.... En Uruguay Crece Contigo-Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia. *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* (p. 5).
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/bibliotecaweb/marco_curricular_primera_infancia_digital_opti.pdf

Consejo de Formación en Educación (s.f.a). *Programa de Conocimiento Artístico y Literario*.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/asistente_tecnico/primer_o/conocimiento_art_y_lit.pdf

Consejo de Formación en Educación. (s.f.b). *Programa de Lenguajes Expresivos I*.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/primer/Leng_expr_1.pdf

Consejo de Formación en Educación. (s.f.c). *Programa de Lenguajes Expresivos II*.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/primer/Leng_expr_2.pdf

Consejo de Formación en Educación (s.f.d). *Programa de Lenguajes Expresivos III*.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/segundo/Leng_expr_3.pdf

Consejo de Formación en Educación (2013). Plan de Estudios. Asistente Técnico en Primera Infancia.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/asistente_tec

[_primera_inf/asist_tecnico_1er_infancia.pdf](#)

Consejo de Formación en Educación (2016). Proyecto de Plan de Estudios Maestro/a de Primera Infancia. Asistente/a Técnico/a de Primera Infancia.

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf

Consejo de Formación en Educación (2021). *Programa Plan 2008 para Magisterio. Educación Artística. Expresión Musical.*

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/3/A23_R015_E_8724-20_Aprobar_programa_Educ_Artistica-Expr_musical_3er_año_Magisterio.pdf

Consejo de Formación en Educación (2022a). *Plan 2023 de la educación de grado de los educadores. Maestro de Educación Primaria.*

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/MEP_julio_2024/3_Plan_2023_MEP.pdf

Consejo de Formación en Educación (2022b). *Plan 2023 de la educación de grado de los educadores. Maestro de Primera Infancia.*

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/MPI_julio_2024/3_Plan_2023_MPI.pdf

Consejo de Formación en Educación (2023a). *Programas de las unidades curriculares de primero, segundo, tercero y cuarto año de la carrera de Maestro de Educación Primaria.*

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/MEP_julio_2024/4_Programas_MEP.pdf

Consejo de Formación en Educación (2023b). *Programas de las unidades curriculares de primero, segundo, tercero y cuarto año de la carrera de Maestro de Primera Infancia.*

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/MPI_julio_2024/4_Programas_MPI.pdf

Cortazar, A. (1959). *Esquema del folklore*. Columba.

da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.

Dinello, R. (2000). *Expresión y creatividad*. Ediciones Nuevos Horizontes.

Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (s.f.a). *Programa de Lenguajes Artísticos*.

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/1/lenguajes.pdf

Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (s.f.b). *Programa de Educación Visual y Plástica (fundamentación)*.

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/2/progr_plastica_final.pdf

Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (s.f.c). *Programa de Educación Visual y Plástica (contenidos)*.

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/2/progr_plastica_contenido.pdf

Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (2009). *Programa de Expresión Corporal*.

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/3/propuesta_expre_corpor_3.pdf

Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós (original publicado en 1972).

Eisner, E. (s. f.). Prólogo del autor a la edición española. En Eisner, E. (1995), *Educación la visión artística* (pp. XV-XVII). Paidós.

Frega, A. L. (2009). *Pedagogía del arte*. Bonum.

Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores.

García, M. & de Rojas, N. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18 (1).

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100003

García Linera, A. (2020). Identidad boliviana. La indianización de Bolivia. En *¿Qué es una revolución? y otros ensayos reunidos* (pp. 37-86). CLACSO-Prometeo.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201230111621/Que-es-la-revolucion.pdf>

Giráldez, A. (2009a). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En Jiménez, L.; Aguirre, I.; y Pimentel, L. (Coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 69-73). Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana. <https://oei.int/wp-content/uploads/2011/08/educacion-artistica.pdf>

Giráldez, A. (2009b). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En Jiménez, L.; Aguirre, I.; y Pimentel, L. (Coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 89-95). Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana. <https://oei.int/wp-content/uploads/2011/08/educacion-artistica.pdf>

Gómez Esteban, J. (2007). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Educación y Ciudad*, (12), pp. 69-86.

<https://doi.org/10.36737/01230425.n12.178>

Gramsci, A. (1958). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Lautaro.

Gramsci, A. (1980). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Civilização brasileira.

Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Ricordi.

Hemsey de Gainza, V. (1969). El folklore en la educación musical. En Hemsey de Gainza, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical* (pp. 31-34). Ricordi.

Hemsey de Gainza, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Ricordi.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.

Hemsey de Gainza, V. (2010). "Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad", en *Aula*, 16 (pp. 33-48). Ediciones Universidad de Salamanca.

<https://doi.org/10.14201/7430>

Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical: conferencias, escritos, entrevistas*. Lumen.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

INAU/Secretaría Plan CAIF/UNICEF/PNUD. (1999). *Material de apoyo técnico pedagógico, Volumen 1, Fundamentos y guía para la actividad con niños de 2 a 5 años*.

Inspección Nacional de Educación Artística-Consejo de Educación Inicial y Primaria (s.f.). *Bibliografía recomendada*.

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/artistica/BibliografiaRecomendadaActualizada.pdf>

Inspección Nacional de Educación Artística-Consejo de Educación Inicial y Primaria (2018). *Borrador de trabajo sobre cometidos de las escuelas de educación artística*.

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2019/artistica/BorradordeTrabajoCometidosEscArt.pdf>

Kosik, K. (1986). *Dialéctica do concreto*. Paz e terra.

Lasa, B. (2023). *La payada y su relación con el contexto* [trabajo final de grado].

Facultad de Información y Comunicación-Universidad de la República.

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/37439>

Lustemberg, C. (2014). Un marco curricular común para la primera infancia, una visión de país. En Uruguay Crece Contigo-Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia. *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* (p. 4).

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/bibliotecaweb/marco_curricular_primera_infancia_digital_opti.pdf

- Mairet, S. y Malvicini de Benini, K. (2014). *Didáctica de la música en el nivel inicial*. Bonum.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Martí, J. (1998, julio). Músicas populares. *Eufonía: Didáctica de la música*, (12), pp. 7-14. https://digital.csic.es/bitstream/10261/38533/1/Marti-1998-Musicas_populares.pdf
- Mattelart, A. & Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Paidós.
- Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/disenio-basico-curricular>
- Ministerio de Educación y Cultura (2024). *Anuario estadístico de educación 2023*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2023>
- Murray Schafer, R. (2011). *Limpieza de oídos. Notas para un curso de música experimental*. Melos.
- Murray Schafer, R. (2012). *El compositor en el aula*. Melos.
- Murray Schafer, R. (2015). *El rinoceronte en el aula*. Melos.
- Murray Schafer, R. (2016). *Cuando las palabras cantan*. Melos.
- Murray Schafer, R. (2019). *El nuevo paisaje sonoro. Un manual para el maestro de música moderno*. Melos.
- 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)*. [tesis de maestría, FLACSO Uruguay]
<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1041>

Sánchez Vázquez, A. (1985). La poética de Lotman. Opacidades y transparencias. En (2003). *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas* (pp. 35-50). Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Vázquez, A. (2004). Una nueva práctica de la filosofía. En *A tiempo y destiempo* (pp. 320-330). Editorial de Ciencias Sociales.

Sánchez Vázquez, A. (2005). *De la Estética de la Recepción a una estética de la participación*. Facultad de Filosofía y Letras - UNAM.

https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/8006

Sarlé, P. (2003, setiembre). *La historia natural en la investigación cualitativa*. IICE. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9893>

Segovia, G. (2010). *Danza y expresión corporal*. Ediciones del aula taller.

Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay (2008, 12 de diciembre). Ley General de Educación N° 18437.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Sirvent, M. y Rigal, L. (2023). *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila Editores.

Soler, M. (2014). La politicidad del hecho educativo. En *Educación, resistencia y esperanza* (pp. 49-51). CLACSO.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140718012935/SolerRoca.pdf>

Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño*. Ricordi.

Uruguay Crece Contigo-Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*.

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/bibliotecaweb/marco_curricular_primera_infancia_digital_opti.pdf

Valladares, L. (2020, enero-junio). Transdisciplinariedad y pedagogía: apuntes para el debate sobre la (in)disciplina del pedagogo. *Revista Ensayos Pedagógicos* 15(1) 81-102. <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.4>

Valle, M. E. (2014). La investigación de las artes populares para la educación artística en El Salvador: perfil pedagógico de una guía didáctica para la niñez sobre arte popular salvadoreño. *Pensamiento Actual*, 13(21).
<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/15042>.

Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.

Vega, C. (1997). Mesomúsica: un ensayo sobre la música de todos. *Revista Musical Chilena*, 51(188), 75-96.
<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13669/13951>

Waiman, J. (2022). Los sentidos de la hegemonía: itinerarios del concepto en los textos gramscianos. *Pléyade*, (29), 126–149.
<https://revistapleyade.cl/index.php/OJS/article/view/343>

Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Las cuarenta.

Apéndice 1

Cronología del proceso institucional

- 1986: Creación de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD).
- 1992: Plan de estudio de la carrera de Maestro de Educación Primaria (MEP).
- 1997: Programa de Educación Inicial del Consejo de Educación Primaria (CEP).
- 2000: Reformulación del Plan 1992.
- 2001: Nueva reformulación del Plan 1992.
- 2005: Se aplica nuevo Plan de formación de maestros (conocido como Plan 2005).
- 2006: La Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) presentó el Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses.
- 2008: Nuevo Plan de Estudio (conocido como Plan 2008) de la formación de maestros (y de todas las carreras de la DFPD) como parte de la puesta en funcionamiento del Sistema Único Nacional de Formación Docente.
- 2008: Elaboración del Programa de Educación Inicial y Primaria del CEP (conocido como Programa 2008).
- 2008: Aprobación de la Ley General de Educación N° 18437.
- 2008: Por la Ley N° 18437 el Consejo de Educación Primaria (CEP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) pasa a denominarse Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).
- 2008: La Ley N° 18437 estableció la creación del Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia (CCEPI).
- 2010: Creación del Consejo de Formación en Educación (CFE).
- 2011: El CFE crea la Comisión de Trabajo Organización Curricular de la Carrera de Primera Infancia.
- 2012: Comienza la Carrera de Educador en Primera Infancia (0 a 3 años) en el Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU).
- 2012: Creación del programa Uruguay Crece Contigo (UCC).
- 2013: Homologación, por parte de la ANEP, del Plan de Estudio de la tecnicatura Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI). Comienzo de la tecnicatura ATPI. No se aprueba la propuesta de Plan de Estudio de la carrera de MPI.
- 2014: El CCEPI aprobó el Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años.
- 2016: El grupo de trabajo del nuevo Plan de Estudios para MPI y ATPI presentó una propuesta del mismo.

2017: El CFE aprobó el Plan de Estudio de la carrera de Maestro/a en Primera Infancia (MPI). El CODICEN de la ANEP homologó el Plan de Estudio aprobado por el CFE.

2018: Comienza la carrera de MPI con la aplicación del Plan de Estudio 2017.

2019: El CODICEN de la ANEP desestima la propuesta de un nuevo Plan de estudio para las carreras de formación en educación presentado por el CFE.

2019: Convocatoria del CFE a concurso docente para el acceso a la efectividad en varios Departamentos Académicos, incluido el Departamento Académico de Educación Artística.

2021: El CEIP de la ANEP pasa a denominarse Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP).

2023: Comienzan a aplicarse nuevos Planes de Estudio (conocidos como Plan 2023) en todas las ramas de la enseñanza bajo la órbita de la ANEP, incluyendo la carrera de MPI.



Apéndice 2

Instituciones que ofrecen carreras de nivel superior en educación inicial y primera infancia

Los datos estadísticos de ingresos, matriculados y egresados, correspondientes al año 2023, fueron tomados del Anuario Estadístico de Educación 2023 (MEC, 2024).

Carrera: Maestro de Primera Infancia.

Institución: Consejo de Formación en Educación (ANEP).

Ingresos: 639.

Matriculados: 3446.

Egresados: 440.

Carrera: Tecnicatura de Educador en Primera Infancia (0 a 3 años).

Institución: Centro de Formación y Estudios (CENFORES-INAU).

Ingresos: 51.

Matriculados: 166.

Egresados: 123.

Carrera: Licenciatura en Educación Inicial.

Institución: Universidad Católica del Uruguay.

Ingresos: 23.

Matriculados: 98.

Egresados: 16.

Carrera: Maestro de Primera Infancia.

Institución: Instituto Universitario Elbio Fernández.

Ingresos: 26.

Matriculados: 84.

Egresados: 9.

Carrera: Maestro de Primera Infancia.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Comisión Sectorial
de Enseñanza
y Educación Permanente



174

ANEP CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

Institución: Instituto María Auxiliadora¹⁰.

¹⁰ No se encontraron datos estadísticos correspondientes a esta institución en la fuente consultada.

