



¡BIENVENIDES! ¿A QUÉ?

Pensar la formación docente en música
desde una filosofía praxial y una perspectiva de género

Emiliano Terráneo

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Artes
Departamento de Música
Profesorado en Composición Musical
Metodología y Práctica de la Enseñanza

¡BIENVENIDES! ¿A QUÉ?:

**Pensar la formación docente en música
desde una filosofía praxial y una perspectiva de género**

Emiliano Terráneo
Córdoba, Julio de 2019

Índice

Relato 1	3
Introducción	6
Capítulo 1: Reconstrucción del proceso de residencia	7
1.1. Diagnóstico Institucional	7
1.2. Planificación	10
1.3. Informe post-práctica	16
1.4. Autoevaluación	17
Capítulo 2: Profundizar en nuevas miradas: la formación docente en música desde una filosofía praxial y una perspectiva de género.	21
2.1. ¿Por qué y para qué formarnos como docentes de música?	24
2.2. ¿Qué es la música?	28
Relato 2	37
2.3. ¿Cómo se relacionan el género y la música?	38
Capítulo 3: Las prácticas de la escritura y el ejercicio de la pregunta como insumos para la revisión crítica de las prácticas docentes.	48
Referencias	51

Ilustración y Diseño de portada: Sofía Antonella Fagiano

*A mi familia y mis amigos, por su entrega y amor incondicional
y por enseñarme el valor del compromiso social y de los buenos vínculos con los otros.*

*A los docentes que me formaron e impulsaron en mí la pasión por la enseñanza
y por hacer un mundo más justo a través de la educación.*

*En especial a María José “Pé” Berdullo y a Ana Gabriela Yaya,
por enseñarme a preguntar y nunca dejarme a la deriva.*

*En defensa de la educación pública, gratuita, laica, popular, latinoamericana
y feminista.*

Relato 1

La consigna del primer trabajo práctico de Introducción a la Historia de las Artes¹ era leer el capítulo N°1 del material de cátedra y elegir y responder 3 preguntas presentes en el mismo. En ese momento, mis elecciones y respuestas fueron las siguientes:

1- ¿Qué es la música?

Ésta pregunta no es solo conceptual, sino filosófica, ya que la música fue y es omnipresente en toda la humanidad (el hombre es un agente cultural, y el arte musical no escapa a esta cualidad). La materia musical es la energía sonora, ordenada y variada en sus cualidades con una determinada duración temporal, incluyendo su ausencia. Pero desde un plano social, siempre se asocia la música a la máxima manifestación de los sentimientos, las emociones y las ideas que tiene el hombre. Personalmente, creo que, por su carácter intrínseco a lo “profundo” del ser humano (desde lo histórico a lo puramente emocional), es inseparable del devenir vital que nos ocupa. Por lo tanto, la música construye, recrea e increpa a cualquier cosmovisión humana (acompañada de un alto grado de abstracción y necesidad de competencias específicas).

2- ¿Para qué sirve? ¿Cuál o cuáles son sus funciones?

Afirmar que la música es funcional, admitiría el decir que, en otros momentos, es disfuncional. Y lo cierto es que sí, con escuchar música no se construyen edificios, ni se fabrican remedios, ni se para el hambre. Eso es porque la música se ocupa de cuestiones inherentes al “alma” del ser humano y de la percepción abstracta del mundo, y si se quiere hacer lo anterior, solo podrá ser desde este camino. Desde mi punto de vista, la música tiene funciones sensitivas y emocionales y socio-culturales. La primera se ocupa de abrir los sentidos y de ampliar los procesos cognitivos para una mayor comprensión del mundo. La segunda se trata de la conexión entre las personas a través del arte, reconociéndolo como un factor cultural y comunicacional hacedor de la sociedad. Solo desde estos caminos, el arte musical puede transformar el mundo empírico y contemporáneo.

¹ Asignatura del primer año de las carreras del Departamento Académico de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba.

3- ¿Tiene forma la música? ¿Debe tenerla?

La música es arte, y el arte es una expresión que funciona como “medio”, es decir, “a través de”. En primer lugar, hay un autor-emisor, que tiene conocimientos previos y necesidad de expresión. Luego hay una construcción (simbólica, espacial, temporal, etc.) de las ideas que se necesitan expresar. Y luego hay un receptor, que interpreta, a través de otros conocimientos previos, esa construcción. Ahora bien, los caminos de expresión son variables (dependen de la subjetividad humana) y su cantidad también, por lo que las construcciones siempre resultan distintas. Pero siempre hay un factor que organiza la expresión a través de decisiones de carácter compositivo. Creo que en el arte siempre hay formas que dicen, porque el “cómo” es parte de la expresión. Por lo tanto, la forma no es un “deber”, si no que es inherente al objeto artístico.

Como se refleja en el trabajo, la resolución del mismo significó para mí una toma de posiciones con respecto a qué es la música y qué significa estudiarla profesionalmente en el Nivel Superior, aunque en ese momento no hubiese tenido conciencia de eso. Había ingresado a la Facultad de Artes aproximadamente dos semanas atrás. Tenía 18 años. Había dejado mi ciudad natal para venir a Córdoba a estudiar algo que me apasionaba pero que también me generaba muchas inseguridades y miedos. La música me había acompañado desde siempre: desde los informes del Jardín Maternal al que fui (“A Emiliano le encanta cantar y mostrar a toda la clase las canciones de su ídola Caramelito”) hasta mi desempeño como tecladista en una banda de rock tributo a Pedro Aznar en mi adolescencia; desde la participación en murgas porteñas y de estilo uruguayas en la escuela hasta mi formación como pianista en el Trayecto Artístico Profesional del Conservatorio de Música; desde las canciones de María Elena Walsh grabadas en un cassette hasta la composición y presentación de mi música en vivo en el evento principal de fin de año de la Escuela Secundaria; y así podría continuar. Sin embargo, más allá de mis experiencias previas, que fueron muchas y muy significativas, ninguno de los motivos por los cuales había elegido la Licenciatura en Composición Musical era el conocer realmente de qué se trataba la carrera, para qué me habilitaba profesionalmente o qué iba a hacer después de recibirme. Tampoco estaba muy seguro de querer ser Profesor. Sabía que me gustaba estudiar arte y música, que quería vivir en Córdoba, que no quería estudiar solo piano, que quería algo más “amplio”; pero aún así todo era un desafío, lleno de sorpresas y de aprendizaje constante.

Pensándome en retrospectiva, no me sorprende que muchas de las afirmaciones que hice en ese primer trabajo práctico hoy sean para mí muy lejanas e incluso opuestas a lo que hoy posiblemente respondería. ¿La música es “*universal*”? ¿Es obligatoriamente un “*medio de expresión*”? ¿Cuáles son esas “*cuestiones inherentes al alma del ser humano*”? ¿Es objetivo hablar de *alma* en una definición de “*la*” música?

Por otra parte, reconozco otros fragmentos de mi discurso que aún hoy afirmo, aunque me gustaría explayarme más al respecto, como que el arte es un “*factor cultural y comunicacional hacedor de la sociedad*” o que “*(...) en el arte siempre hay formas que dicen, porque el “cómo” es parte de la expresión.*”.

Luego de cierto recorrido académico y artístico, puedo decir que fue mi formación académica como ciudadano y estudiante universitario la que me exigió poner en tensión y reflexionar sobre mis experiencias musicales, artísticas y pedagógicas previas y sobre las ideas que traía desde antes sobre qué es la música y qué significa estudiar música en el Nivel Superior. Espero que este escrito pueda reflejar ese proceso, invitando a otros a realizarlo, con la esperanza de que nunca acabe.

Introducción

Este trabajo monográfico se estructura en tres capítulos. En el primero, se presenta una reconstrucción de mi proceso de residencia y prácticas docentes llevado a cabo en el marco de la asignatura Metodología y Práctica de la Enseñanza del Profesorado en Composición Musical de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba.

En el capítulo 2, se propone una profundización teórica acerca de la formación docente en música desde una filosofía praxial de la música y desde la perspectiva de género, como consecuencia de la reflexión crítica sobre el proceso mencionado en el capítulo anterior.

A modo de conclusión, en el tercer capítulo se propone una reflexión sobre las prácticas de escritura y el ejercicio de la pregunta como insumo de la revisión crítica de las prácticas docentes. En sintonía con esto, a lo largo de este texto se incorporan dos relatos, que pretenden ejemplificar cómo la recolección y análisis de escritos autobiográficos pueden desencadenar reflexiones que enriquezcan nuestras prácticas docentes.

En relación a la escritura del trabajo, además de utilizar el plural de modestia, se implementa en algunas secciones la primera persona, en el marco de la utilización de la investigación narrativa que se explicará más adelante. Por otra parte, este trabajo está escrito bajo la propuesta de lo que reconocemos hoy como lenguaje inclusivo (exceptuando textos anteriores y citas de autores). El mismo propone develar los mecanismos patriarcales por los cuales el lenguaje manifiesta y reproduce la subalternidad de las identidades de género no masculinas (femenino, queer, gender-fluid, etc.) y elaborar una propuesta superadora y provisoria: el uso de la letra “e” en la terminación de los sustantivos, adjetivos, pronombres y artículos que se refieren a conjuntos de personas de género indeterminado (por ej. “todes les estudiantes”, “les alumnes”, “le estudiante”, etc.)².

² En Anexo se adjunta una justificación académica-política de esta decisión.

Capítulo 1: Reconstrucción del proceso de residencia

Mi proceso de residencia se llevó a cabo en Collegium, institución privada radicada en la ciudad de Córdoba, Argentina. Allí, realicé mis prácticas docentes en la asignatura Práctica y Teoría del Lenguaje Musical I del primer año del Profesorado de Música durante los meses de julio, agosto y septiembre de 2017 en la modalidad de pareja pedagógica. En este capítulo se resumen el diagnóstico institucional realizado, la planificación de las prácticas, el informe post-prácticas y la auto-evaluación resultante del proceso.

1.1. Diagnóstico Institucional

Collegium es una institución educativa de gestión privada con orientación en música y está ubicada en la ciudad de Córdoba (Provincia de Córdoba, Argentina). Fue fundada en el año 1982 y puesta en funcionamiento en el año 1983 con la modalidad de talleres específicamente musicales. Con una antigüedad de 34 años, esta institución abarca todos los niveles del Sistema Educativo Argentino (Inicial, Primario, Medio y Superior), además de contar con elencos propios, un centro de estudios musicales y talleres musicales externos. Los niveles educativos formales fueron abriéndose de forma “vegetativa”, es decir, al ritmo de las promociones de cada nivel, aunque con distintas irregularidades propias de cualquier institución. El “lema” de Collegium es “aprender música haciendo música”, lo que marca tanto una mirada pedagógica y didáctica común como una legitimación de esa mirada frente a otras diferentes, relacionadas estas últimas a los modelos hegemónicos de la enseñanza musical anteriores a la década de los ‘80 en nuestro país.

Esta institución se constituye legalmente como una Cooperativa de Trabajo Limitada. Esto condiciona no solo una estructura administrativa específica sino también unos modos particulares de relaciones entre los sujetos que integran la institución. En cuanto a la estructura, se encuentran cuatro áreas o conjunto de personas que gobiernan de distintas maneras: la Cooperativa, conformada por el total de los socios; la Asamblea; el Consejo de Administración; y el Consejo pedagógico. La figura del coordinador musical en los tres primeros niveles está destinada a la complementación del rol directivo en el ámbito específicamente musical.

En cuanto al aspecto edilicio, Collegium dispone de dos edificios separados por un patio interno. Los estudiantes de los Niveles Primario y Secundario comparten las mismas aulas con los alumnos del Nivel Superior. Esto se refleja en la información de algunas paredes, horarios de diferentes niveles, láminas escolares, etc. La Sala de Recursos dispone de una amplia variedad de herramientas tecnológicas y didácticas, en primer lugar, para los docentes.

En cuanto al Nivel Superior, Collegium responde directamente a la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza. Con respecto al plan de estudio del Profesorado en Música, el mismo corresponde, con sus adaptaciones institucionales, a los Diseños Curriculares de los Profesorados de Educación Artística del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, aprobados en el año 2013. El director del Nivel Superior plantea que dicha carrera cuenta con una trayectoria y reconocimiento en el medio educativo-musical debido a la formación de los estudiantes a través de numerosas prácticas pedagógicas en todos los niveles, en educación no formal y en la Educación Especial. Según este directivo, el perfil de egresado que se espera es justamente el de un docente preparado para afrontar desafíos no solo en los distintos niveles educativos sino también en diferentes condiciones socio-económicas y geográficas. Por otra parte, el perfil de ingresante se construye de una manera muy diversa: mientras que la continuidad entre alumnos del Secundario y del Nivel Superior, algo que se podría interpretar como “común”, es baja; los ingresantes provienen de diversos ámbitos. Se pueden reconocer, en general, aquellos que han intentado entrar en otras instituciones y no han podido, quienes vienen de la Secundaria decididos a estudiar música en esta institución o quienes ven allí la oportunidad de estudiar una disciplina que simplemente les gusta sin depender esto de su recorrido en el Nivel Medio. Otro dato de no menor importancia es que en Collegium es necesario pagar una cuota mensual para realizar los estudios correspondientes. Esto delinea tanto la cantidad de estudiantes por curso, como su pertenencia a ciertos estratos sociales e incluso las relaciones interpersonales y ciertas “presiones” que pueden sentir los estudiantes para acreditar sus estudios en tiempo y forma.

Práctica y Teoría del Lenguaje Musical I cuenta, en este ciclo lectivo, con diecisiete estudiantes efectivos. Tanto el período de observación como la encuesta realizada arrojaron datos que se vinculan con el diagnóstico institucional anterior. En cuanto a la elección de la carrera son motivos frecuentes el gusto y la pasión por la música, el haberse rodeado de un contexto musical (familia, bandas, Escuela Secundaria y algunos estudios previos) y el gusto por la docencia. La trayectoria previa de la mayoría de ellos se caracteriza por la ausencia de

estudios musicales formales, aunque han mantenido contacto con la interpretación de instrumentos y con el conocido “tocar de oído”. Sus gustos musicales manifiestan gran variedad, si bien se destacan el folklore y el rock como los géneros más recurrentes en las encuestas. En cuanto al desempeño en la asignatura en cuestión, las dificultades son variadas. Mientras algunos asumen una falta de estudio general, otros se refieren particularmente a los dictados rítmicos y melódicos, la lectura melódica y/o distintas conceptualizaciones como prácticas difíciles de llevar a cabo con solvencia. También observamos ciertas dificultades para entonar, cantar, mantener la tónica y/o mantener el pulso. Aun así, dimos cuenta, ya en las prácticas, que en varios de los alumnos existían mayores dificultades que las planteadas por ellos mismos. La lectura rítmica se destaca en la mayoría de los alumnos como lo más factible de resolver en breve tiempo. En cuanto a la forma de estudio, la mayoría asume que la práctica constante, en grupo o individual y de manera sistemática y creativa es lo más indicado. Valoran en general también el estudio y la práctica grupal, pero son conscientes de que es necesaria una atención a los procesos individuales propios. En general, demostraron una predisposición y un interés notables ante las actividades propuestas, manifestando así sus ganas de aprender, reflexionar sobre sus prácticas y superar los obstáculos.

Una de las peculiaridades de este grupo humano es que funciona como “curso”, muchas veces esto parecido a lo que ocurre en el Nivel Medio. Con esto queremos decir que los vínculos son estrechos y que se conocen entre ellos. Más allá de esta “impresión” de identidad grupal a nivel macro, hacia adentro se observan grupos pequeños (de no más de seis personas) que se reúnen por afinidad, por amistad y/o por género; y también ciertos sujetos que se adaptan a estos grupos dependiendo de la situación o la actividad planteada. El “clima áulico” se caracteriza, a nuestro entender, por la calidez, el compañerismo y el respeto entre ellos, hacia nosotros y hacia el profesor. La relación entre los estudiantes y el docente se materializa en estas condiciones, con las respectivas tensiones y negociaciones características de este tipo de vínculos. El seguimiento y acompañamiento particular de todos los alumnos es constante. Existe una predisposición por parte del docente hacia la resolución de dificultades específicas a través de clases de consulta y de repaso, grupales e individuales. La “asimetría” docente-alumno (dada no solo por la “posesión” del conocimiento sino por el lugar en la estructura jerárquica de la institución) es patente en la distribución espacial del aula, en las evaluaciones, en el trato y, sobre todo, en la explicitación de quién es el que sabe cómo funciona la institución y cómo deben actuar los alumnos en ella. En un plano discursivo, el

docente manifiesta algunas veces ciertas comparaciones entre alumnos y también valoraciones de ellos. Así mismo da lugar a ciertas posturas modernas acerca de la música, su estudio, el arte y el concepto de “artista”. Por otro lado, el docente demuestra interés en atender a las dificultades emocionales, familiares o socio-económicas de los alumnos como factores que influyen en el aprendizaje. Sin embargo, observamos, por lo menos dentro del período de residencia, que las herramientas puestas en juego para esto no fueron desarrolladas en las clases en el plano metodológico.

En cuanto al programa de la cátedra, éste se vincula estrechamente tanto con el Diseño Curricular de los Profesorados de Educación Artística del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba como con las orientaciones específicas de Collegium. En este sentido, hace énfasis, por un lado, en la incorporación y manejo del alfabeto y la sintaxis musicales, en los procesos de metacognición, interpretación y en la contextualización del contenido. Por otro lado, otro énfasis se da en la cuestión de la creación grupal y en la fuerte relación entre texto y música. Metodológicamente, destacamos el rol del “error” en esta propuesta, ya que se lo concibe no como algo indeseable y negativo a descartar, sino como una experiencia para reflexionar sobre los procesos individuales en el aprendizaje del lenguaje musical. Consideramos que hay una coherencia entre esta concepción y lo que finalmente sucede en el aula, ya que los alumnos manifiestan de modo consciente esta postura.

1.2. Planificación³

Fundamentación

Esta unidad curricular se encuentra en el primer año de la carrera de Profesorado de Música y forma parte del campo de formación específica. En ella se aprenden los conocimientos básicos y específicamente musicales que sirven de sustento técnico al desempeño académico y, por lo tanto, profesional. Este espacio tiene como objetivo “la adquisición de saberes vinculados a las operaciones analíticas, interpretativas y de comprensión de los materiales y modos de organización particulares de la música, incluyendo

³ Esta planificación fue elaborada junto a María Clara Rotti, mi compañera en la modalidad de pareja pedagógica. Se incorporan aquí la fundamentación, la metodología y la evaluación del proyecto de prácticas. Las Actividades propuestas pueden consultarse en el Anexo.

capacidades cognitivas y perceptuales.” (Recomendaciones del INFD, p. 58). Para esto los modos de conocimiento musical deberán estar integrados, por lo que se espera que los alumnos desarrollen un pensamiento musical y adquieran un manejo adecuado de la codificación musical a través de la percepción, la interpretación y la creación.

La representación simbólica de la música sólo puede aprenderse de manera significativa si se corresponde con una experiencia musical propia del sujeto. En este sentido, los aportes de los llamados “métodos activos” son de gran valor para pensar en alumnos partícipes de su propio aprendizaje, cada vez más conscientes de sus dificultades y progresos y predispuestos a preguntarse sobre los distintos modos de acercarse a la música. El error es considerado aquí como una experiencia sin la cual no es posible una reflexión sobre las prácticas. La relación entre lenguaje y música que encontramos en Orff o la fuerte presencia del trabajo sobre la memoria de Martenot están en la base de las propuestas didácticas.

Es importante priorizar a partir de la propuesta metodológica “(...) la construcción de un campo de saberes integrado, en donde confluyan, pero no se fragmenten en compartimientos estancos, las consideraciones sobre los materiales sonoros, los procedimientos y operaciones de construcción discursiva y las distintas formas de organización textural, rítmica, melódica, armónica y formal, evitando las categorizaciones dogmáticas y avanzando en la construcción de un saber analítico crítico que adecúe las estrategias metodológicas conceptuales y perceptuales en función de la obra y su contexto de producción.” (Recomendaciones del INFD, p.58). Percepción, composición e interpretación se relacionarán intrínsecamente para el aprendizaje de los contenidos. Por un lado al “hacer música”, los alumnos están llevando a cabo procesos significativos que los ponen en relación directa con el material sonoro, sus sutilezas y complejidades, con la impronta emocional de la experiencia siempre en primer plano. El docente debe tratar de condicionar en el menor grado posible la creación, considerando que la misma no es un ente inmutable y mostrando las distintas posibilidades a la hora de la producción. Por otra parte, se entiende a la interpretación como la organización de materiales sonoros en función de una intencionalidad, la selección de procedimientos de ejecución diferenciados a partir de un discurso, el análisis de una obra, su escucha y la posterior asignación de sentido:

Todo acto musical (y artístico) supone una interpretación del entorno, de los materiales disponibles, de las organizaciones simbólicas posibles de ese

material, de las condiciones de producción que se requieren para llevar lo imaginado a la práctica y de los grados de adecuación de esa “imagen” con su realización in acto (Recomendaciones del INFD, p. 53).

En relación a la intervención pedagógica en cada actividad a realizar, adscribimos a la propuesta de Green: “(...) el rol de los docentes es el de acompañar e intervenir solamente en momentos puntuales del aprendizaje para dinamizar el trabajo o cuando su ayuda es solicitada por los estudiantes. Lo cierto es que este ejercicio plantea en sí mismo una innovación en la mirada de los docentes, quienes están acostumbrados a trabajar más desde la clase magistral que desde el trabajo autónomo y cooperativo.” (Arbeláez, 2010)

Por otra parte es fundamental para el docente “(...) considerar la trama sociocultural e histórica de los alumnos para la selección del material musical” (Diseño Curricular de los Profesorados de Educación Artística de la Provincia de Córdoba, 2013, p. 126) y así valorar el bagaje cultural que conlleva cada uno de ellos, considerándolos como actores de la dinámica de la clase, entendiendo que la música ya forma parte de una experiencia propia y apostando a enriquecer esa experiencia previa. Es necesario entonces plantear prácticas de enseñanza que articulen los contenidos curriculares y metodologías tradicionales de la escuela con “músicas” y “formas de aprender” más cercanas a la experiencia cotidiana de los jóvenes. (Arbeláez, 2010).

La música emerge en este contexto como un espacio posible para la construcción de sentido, en la medida en que ofrece una experiencia con un componente vivencial profundo que involucra distintas dimensiones del ser. Al mismo tiempo, es un lugar social para la construcción de vínculos a través de la interrelación y la afectividad. (Arbeláez, 2010)

Para esto, la utilización de bagualas y coplas del norte argentino para la enseñanza de diversos contenidos y prácticas resultan especialmente interesantes. Reflejan una práctica colectiva y comunitaria, de gran potencial expresivo, emocional y comunicativo y con diversas funciones sociales (narrar, entretener y enseñar, entre otros). Al mismo tiempo se inscriben dentro de lo que socialmente se entiende como “música popular” pero no responden a ciertas características de la música de masas, también llamada popular pero sustentada por

la industria cultural, que no es deseable que ingresen en el espacio “anti-hegemónico” del aula. Por otra parte la utilización de textos de poetisas y poetas de Córdoba, Argentina y/o Latinoamérica (conocidos/as o desconocidas/os, nuevos/as o viejos/as) abre también “las ventanas del aula” para incorporar y generar sentidos y experiencias significativas. Esto se enriquece y fortalece aún más si los alumnos traen a la clase sus propias producciones literarias.

Objetivos específicos

- Comprender y ejecutar distintas células rítmicas con semicorchea/s en compás simple.
- Cantar y reconocer auditivamente los sonidos 7 y 4 (si y fa) en contextos de modo menor y mayor.
- Apropiarse de criterios técnicos y formales para la creación de melodías con texto.
- Adquirir herramientas audioperceptivas y organizativas para la realización de dictados rítmicos y melódicos.
- Reconocer otros modos no formales de aprendizaje del lenguaje musical.
- Reconocer la creación musical como otro modo de conocimiento musical.

Contenidos

- Silencios de negra y corchea en compás compuesto.
- Polirritmia.
- Figuras rítmicas con semicorchea/s en compás simple.
- Sonidos 7 y 4 (si y fa).

Metodología

La diversidad de contenidos obliga a tomar diferentes posturas para las actividades que devienen en “formas de enseñar”. Por ejemplo, mientras que para fortalecer la memoria no es indispensable la escritura (si no más bien una atención estable), para los dictados y la creación se vuelve una herramienta indispensable. Además, esto fortalece la apropiación del

lenguaje musical en tanto materializa los procesos de percepción de los alumnos de forma específica para cada uno.

Sin embargo, algo que pretendemos sea un eje metodológico es el “hacer música”, privilegiando el surgimiento de experiencias significativas que tengan peso en los procesos de aprendizaje. Esta práctica tendrá sustento desde distintos aspectos. Uno, el soporte que da la codificación musical y la escritura, en tanto código común que permite la comunicación “musical” tanto entre los alumnos y el docente como entre los alumnos mismos. Por otro lado, se apelará al sentido socio-afectivo en cada actividad a través de la relación entre el texto y la música y la incorporación de música/s de otros entornos culturales.

Este “hacer música” tendrá diversas variantes según el contenido a enseñar. Se tocará y/o cantará solos, en pequeños grupos o en conjunto con todo el curso. Además se interpretarán pequeñas obras-ejercicios propios o ajenos, con texto inventado en el momento o escogidos previamente.

Otro eje no menos importante es el de “escuchar música”, en tanto ese *escuchar* refleje una predisposición a reconocer “configuraciones pregnantes” (Aguilar, 2009) presentes en el discurso musical y puedan ser materializadas en la escritura. Esto implica un gran desafío, teniendo en cuenta que los procesos de aprendizaje de cada alumno son especialmente diferentes. Para esto se entenderá al acto perceptivo como aquel que reúne muchas escuchas y en el que cada uno arroja nuevos datos sobre lo percibido. Los dictados rítmicos y melódicos tendrán por lo tanto este carácter.

Por otra parte, consideramos indispensable el proceso de la metacognición: es el propio alumno quien debe desarrollar herramientas para evaluar su proceso de aprendizaje. Esto implica en primer lugar poder reconocer sus propios errores y generar estrategias para corregirlos. El diálogo con cada alumno particular pero, sobre todo, entre los mismos alumnos se fomentará de tal forma que vean en sus pares un otro significativo, que puede aprender, equivocarse y enseñar de igual modo que él mismo.

Planteamos una continuidad con las propuestas que el profesor a cargo de la unidad curricular aborda, desde lo pedagógico (fomentar procesos cognitivos, atender a lo emocional y significativo) y lo metodológico (trabajo en grupo, interpretación y entonación, buscar diferentes formas de trabajar con un mismo contenido, juegos, práctica constante, entre otros). En este tipo de procesos de aprendizaje es importante mantener una continuidad que permita al estudiante focalizar los problemas y las estrategias de resolución, llevar un estudio

constante y consciente, entre otras cosas. Esto no implica de todas formas que el acto educativo no se renueve con la intervención de los practicantes, que aportan su propia mirada sobre dichos procesos.

Por último, consideramos fundamental la pregunta y la búsqueda de desafíos por parte de todos los actores que participan del acto educativo. Las actividades no están pensadas para llegar a una conclusión “exacta” y “unequívoca” si no para, a través de estrategias que permitan a los alumnos apropiarse de los contenidos, llegar a lugares que impliquen seguir pensando nuestras propias prácticas pedagógicas y musicales.

Evaluación

Para la instancia evaluativa, creemos importante aclarar que consideramos a la misma como “una herramienta educativa mediante la cual puede ejercerse la inteligencia profesional en beneficio de los estudiantes a quienes el programa está destinado a servir.” (Eisner, 1995, p4). Así también consideramos que “la típica situación de examen coloca a los estudiantes en una situación artificial, en la medida que los estudiantes saben que se les está pidiendo que realicen algo y que su realización se valorará y premiará en consecuencia.” (Eisner, 1995, p5). Por lo tanto hemos tomado la decisión de que la instancia evaluativa conste de un proceso que integre los distintos aspectos y contenidos vistos durante el período de residencia. El mismo se comprende dentro de las dos últimas clases, la Clase N° 3 Bloque 1 y 2, concluyendo con la Clase N°4.

Si la evaluación es la expresión de las prácticas cotidianas en el aula y tienen la impronta del trabajo diario, entonces no hay una sola forma de evaluar correcta. Pero en todos los casos deberían favorecer y estimular las mejores producciones de los estudiantes. (Augustowsky, 2012).

Teniendo en cuenta esto, hemos pensado la actividad evaluativa en relación a las distintas actividades que se han ido realizando a lo largo del periodo de residencia.

Por otra parte nos parece importante la reflexión y el hacer consciente cada decisión tomada frente a las distintas posibilidades musicales, además de la valoración de su propia obra, la defensa del propio trabajo realizado, la escucha y comprensión así como la

interpelación y el debate crítico. Todos estos aspectos nos aportan, como dice Augustowsky, “una comprensión significativa sobre lo que cada estudiante es capaz de ver y decir sobre lo que ha creado”. La autora plantea que “(...) analizar lo realizado, revisar los logros, reconocer los fallos y los caminos a seguir para mejorar es una experiencia (aunque a veces dolorosa) siempre intensa y vital.” (Augustowsky, s/d).

En este tipo de instancia evaluativa pretendemos hacer las valoraciones poniendo en primer plano al estudiante con respecto a sí mismo; buscando en el trabajo grupal herramientas de crecimiento colectivo que los ayuden también en el crecimiento personal. De este modo la autoevaluación, la co-evaluación y la valoración constructiva del docente y entre los alumnos son vías para conocer la dirección y progreso de los estudiantes, y también para estimular el crecimiento de los alumnos en el arte, para el arte y a través del arte.

1.3. Informe post-práctica

La siguiente clase luego de las prácticas, el docente hizo referencia a las prácticas diciendo a los alumnos: “[Los practicantes] Han logrado darle continuidad a la metodología que veníamos trabajando, cuanto mucho reforzaremos lo que ellos les han dado”. En este sentido, las actividades propuestas por el docente durante las observaciones post-prácticas, se vincularon de diferentes maneras con nuestras clases. Esto se dio, en primer lugar, en un plano discursivo, afirmando dicha vinculación o explicitando la diferencia de perspectivas. En segundo lugar, el vínculo se dio propiamente en las metodologías de trabajo grupal y de composición. En cuanto al plano discursivo, el docente señaló algunas diferencias en la forma del abordaje en algunos contenidos.

Con referencia a las metodologías de trabajo, observamos que se llevaron a cabo más actividades grupales luego de nuestras prácticas. Además, se implementó la actividad de composición como una herramienta de estudio y asimilación de los contenidos.

Creemos que esto se relaciona directamente con la articulación de la planificación de las prácticas en referencia a las clases observadas con anterioridad. En esta se tuvo siempre presente el enfoque del docente para con los contenidos y metodologías. Hubo una búsqueda de continuidad en relación al programa del docente intentando no generar un quiebre aún si las actividades eran propuestas por actores distintos o si los mismos pensaban los conceptos desde otros marcos teóricos (no tan diferentes como para generar una contradicción teórica).

A través de una devolución por escrito del docente pudimos corroborar que: “(...) el grado de adaptación a la propuesta fue muy bueno, sino excelente.”. Además, agrega: “En lo personal creo que no hubo interrupción dinámica, la energía fue la misma que veníamos trayendo.”.

Con respecto al desenvolvimiento de los estudiantes, observamos dos cuestiones: una en relación a la metodología de trabajo, y la otra en cuanto a la asimilación de los contenidos. En cuanto a la primera, dimos cuenta de la preferencia y la predisposición de los alumnos a trabajar en grupos pequeños dentro del aula y a resolver las actividades planteadas por el docente. También así, observamos la nueva mirada hacia la composición y creación, tanto propia como grupal, como herramienta de estudio y como experiencia o vivencia del “hacer musical”. En referencia a la asimilación de los contenidos, encontramos que hubo una mejora en la lectura rítmica de los alumnos, contenido que anteriormente les resultaba dificultoso. En cuanto al aspecto melódico o de alturas, en las siguientes clases lograron refrescar los nuevos contenidos abordados en las prácticas de manera correcta con el docente. Sin embargo, esto no quiere decir que la “mejora” se haya dado de forma pareja ni tampoco estable, entendiendo que siempre hay una diferencia notable entre lo que se enseña y lo que se aprende.

1.4. Autoevaluación

«El alfarero apiló los platos, primero los llanos, después los hondos, después éstos sobre aquéllos, los acomodó en la curva del brazo izquierdo del hombre, y, como tenía el botijo colgando de la mano derecha, no tuvo el beneficiado mucho de sí con que agradecer, sólo la vulgar palabra gracias, que tanto es sincera como no, y la sorpresa de una inclinación de cabeza nada armónica con la clase social a que pertenece, queriendo esto decir que sabríamos mucho más de las complejidades de la vida si nos aplicásemos a estudiar con ahínco sus contradicciones en vez de perder tanto tiempo con las identidades y las coherencias, que ésas tienen la obligación de explicarse por sí mismas»

José Saramago en La Caverna

La contradicción es, en primera instancia, una relación. Esta relación está signada por la preposición contra, que habla de la existencia de dos o más cosas y de una decisión de vincularlas. Pero también encontramos, en la palabra en cuestión, el decir, que simple y

complejamente, habla. La contradicción, muchas veces evitada a toda costa por quienes saben de su existencia, no es en sí misma “mala”, sino que es, denota, marca y está ahí para generar movimiento, para hacer tomar otras decisiones que involucren otras preposiciones y otros decires. Por esto, las personas nos movemos constantemente entre y a través de las contradicciones y aun así seguimos vivas, con deseos, convicciones y muchas preguntas (con pocas respuestas). Eso, espero, lo sabemos.

Al comenzar de esta forma, no quiero decir que lo único que puedo “rescatar” o “aprender” de este complejo proceso de formación es el concepto de la contradicción, sino más bien que en muchos puntos de tal proceso encontré la sensación de que el movimiento que se generaba ocurría a partir de vinculaciones entre cosas que “decían” otras cosas. La primera contradicción, incluso creo la más común, es aquella que ocurrió entre mis expectativas y la praxis final. Desde que inicié mi carrera, y a lo largo de mi trayectoria académica, las prácticas tuvieron cierto lugar consagrado, definitorio y legitimador no solo de una “habilitación” profesional sino también de cierta “vocación” docente. Las imaginé desde un principio como un espacio de responsabilización “final”, donde quedaría claro si “sirvo” para ser docente o si no. Vale decir que, por suerte, esto no fue ni es así. Reconocer el estado dinámico del aprendizaje me hizo ser consciente de que las trayectorias no tienen puntos finales sino experiencias clave, que se vuelven significativas pero no por eso observables de una sola manera. La responsabilidad, social y/o política, de formarme como profesor estuvo presente pero justamente desde la habilitación del “error” y de la contingencia y no desde la “utilidad” o “eficacia”. Por lo menos así lo sentí y siento. Por eso coincidí con Gloria Edelstein al decir que “Este ejercicio de develamiento establece una idea básica para la formación que se refiere al tiempo de duda, confusión, indagación y creación. Este es el tiempo de formación por excelencia, aun cuando es vivido con la tensión que resulta de toda situación desestructurante.”. Esto tiene estrecha relación con el vínculo que se establece, para mí, entre la situación ficticia de las prácticas y la postura de la cátedra (Metodología y Práctica de la Enseñanza) frente a dicha situación. Si bien se podría argumentar que es iluso pensar una práctica docente “íntegra” con tan poco tiempo y yendo uno a la institución desde “afuera”, esto no habilita a dejar de realizar el mayor esfuerzo para obtener y generar experiencias educativas satisfactorias, sobre todo cuando esa satisfacción va mucho más allá de la “cantidad” de contenido aprendido o de si las actividades respetaron en tiempo y forma la planificación que les daba lugar. Las docentes, pese al poco presupuesto universitario y a la

precarización laboral que sufre la Facultad de Artes, han acompañado el proceso de tal manera que nunca me sentí totalmente desorientado ni desesperanzado, tanto en un plano teórico como emocional. Generar esa situación me parece importante para luego dar lugar a una desestructuración que nos obligue a los estudiantes a reflexionar, indagar y, finalmente, crear.

Aunque parezca improductivo, se podría pensar en los “hubiera sido”. ¿Hubiera sido distinto hacer las residencias en una institución de gestión pública? ¿En otra asignatura? ¿Con otro grupo humano? De antemano, podríamos decir que sí. Las observaciones de las prácticas de otro compañero me sirvieron para tener consciencia de que cada caso es particular y que no existe para nada una forma única de ser docente. Ni siquiera la misma persona es el mismo docente en diferentes ámbitos. En mi caso, Collegium me brindó un espacio muy oportuno y privilegiado para desarrollar la propuesta elaborada. De todas formas, la misma no estuvo exenta de negociaciones. Al respecto, la autora mencionada plantea que “(...) los practicantes participan de procesos de negociación que, en muchos caso, significan concesiones y limitaciones en relación con sus propuestas originales, ligándose así más al tiempo de continuidad que al de ruptura.” Sin embargo, creo que en mi caso, dicha negociación se desarrolló a partir de elementos que no vulneraron ni “rompieron” mis convicciones teóricas, políticas, artísticas o éticas ni las de los otros sujetos involucrados. La continuidad con la planificación del docente a cargo fue una búsqueda consensuada y la innovación, si la hubo, fue mucho más una resultante que una búsqueda a priori. Entiendo que en los ámbitos de formación, el “hacerse cargo de la innovación opera como mandato muchas veces no expreso” (Edelstein), pero en mi caso fue mucho más importante brindar herramientas concretas y específicas al grupo humano y generar experiencias de aprendizaje que soporten las prácticas de estudio sin querer modificarlas o “renovarlas” sólo por el hecho de hacerlo. Las actividades y recursos didácticos tuvieron como fin fortalecer los procesos de aprendizaje ya comenzados, reconociendo ante todo esas trayectorias previas.

Volviendo al principio, me genera una contradicción muy fuerte el pensar “mis logros” o si cumplí los objetivos propuestos. Más allá de que mi respuesta pueda ser “sí, logré lo que me propuse”, esto no refleja el peso y la gratificación de, valga la redundancia, un “gracias” por parte de los estudiantes. Más allá también de la generosa devolución del docente a cargo de la asignatura, el escuchar que los alumnos “se sintieron cómodos”, que “los ayudamos un montón” o que “aprendieron mucho” marca una diferencia notable con lo cuantitativo que

suelen ser las evaluaciones. Las devoluciones por parte de ellos también arrojan resultados positivos, aunque las respuestas no sean tantas como para generalizar. Si observé un reconocimiento por parte de ellos de mi esfuerzo, y eso lo valoro muchísimo. ¿Si se puede dar más? Sí, eso seguro. Aun así me siento satisfecho con mi desempeño. Como nos dijo una alumna, “(...) los años le van a continuar dando las herramientas necesarias para cada grupo de trabajo! Gracias por marcar también nuestros inicios!”. Esta conformidad con los “resultados”, que considero momentánea, la veo al mismo tiempo como una fuente de inquietudes, de incentivos, un estado potenciador para seguir haciendo y pensando, pensando y haciendo...

Mientras escribo me doy cuenta de que pareciera que en este proceso estuve solo. Y si bien mi mirada es única, la modalidad “pareja pedagógica” me aportó experiencias muy significativas. Implicó por un lado el reconocimiento de otra persona, con sus opiniones, recorridos previos y formas de expresarse y decidir. Pero significó sobre todo un trabajo conjunto, a la par, con inquietudes y miedos muy parecidos. Ver al docente como alguien que puede socializar sus propuestas y sus percepciones me parece importante y también necesario, en la medida que se reconoce también un compromiso común. La experiencia fue por demás satisfactoria.

Por último, vuelvo sobre la contradicción y sobre la cita del comienzo. Me parece ineludible la atención a las contradicciones. Es más, diría que es ineludible la atención, y que luego las contradicciones saltarán a la vista. Aun así, no desesperar, tener la convicción de que un mundo mejor, más justo, es posible si dejamos que esas contradicciones sean y las usamos para movernos, para seguir preguntándonos y, sobre todo, re-creándonos.

Capítulo 2: Profundizar en nuevas miradas: la formación docente en música desde una filosofía praxial y una perspectiva de género.

Pasados casi dos años de mi proceso de residencia, fueron muchas las experiencias que enriquecieron mi mirada sobre las prácticas de la enseñanza en el Nivel Superior de la educación musical. Dentro de estas, dos son clave.

La primera se refiere a una experiencia de intercambio estudiantil durante el primer semestre de 2018 en la Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasil). En esta experiencia, tuve la oportunidad de conocer a grandes rasgos las dinámicas de funcionamiento de un sistema educativo diferente al argentino. Si bien hay puntos en común que se relacionan con la función de la Educación Superior dentro de la realidad socio-económica de los países latinoamericanos, son grandes las diferencias en cuanto a los significados que giran en torno a ella por parte de los estudiantes, principalmente. Por ejemplo, el ingreso a la Universidad Pública en Brasil es eliminatorio y por cupo. Para entrar a la formación superior se debe aprobar un examen de gran dificultad y realizar entrevistas enfocadas en el aspecto disciplinar de la única carrera elegida. Al ser la exigencia del examen demasiado alta, el mismo requiere de una preparación previa no contemplada en el Nivel Medio de la educación pública (algo similar a lo que ocurre en Argentina, con sus diferencias) pero sí en la educación privada. Esto trae como consecuencia que quienes pueden habitar la Educación Superior pública son aquellas personas que pertenecen a las clases sociales que tienen mayores ingresos y que, además, son blancas. En definitiva, favelados, pobres y afrodescendientes son minoría en la población universitaria y la mayoría consigue entrar solo por cotas (cupos específicos dentro de las universidades para estas poblaciones marginadas, impulsados por el gobierno de Lula Da Silva). Esto genera, a grandes rasgos, que los significados que giran en torno a la formación superior estén ligados al elitismo, al racismo y a la colonialidad siempre latente en nuestras realidades “pos-coloniales”.

La segunda experiencia fue mi beca como Tutor del FEIP (Fondo Estudiantil para el Ingreso y la Permanencia⁴) durante diciembre, febrero, marzo y abril de 2018 y de 2019. Las actividades propias de las tutorías fueron varias, entre ellas:

⁴ Programa dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y de la Secretaría Académica de la Facultad de Artes (Universidad Nacional de Córdoba).

- Orientar y asesorar a los ingresantes en cuanto a trámites administrativos, vida universitaria y contenidos curriculares de las carreras de grado de la Facultad de Artes.
- Dictar clases de apoyo, enfocadas en aportar metodologías de estudio y espacios de práctica y reflexión sobre los procesos de aprendizaje individuales.
- Dictar clases dentro del módulo de vida universitaria de Introducción a los Estudios Musicales Universitarios (de ahora en adelante IEMU), en particular sobre las particularidades de la vida universitaria, sobre la “Declaración de la Universidad Nacional de Córdoba como institución libre de discriminación por expresión o identidad de género” (Ord. 9/2011) y sobre el “Plan de Acciones y Herramientas para prevenir, atender y sancionar las Violencias de Género en el ámbito de la UNC” (Res. HCS 1011/2015).
- Evaluar los trabajos prácticos del módulo de vida universitaria.
- Coordinar el ciclo de talleres “¡A poner el cuerpo!”, enfocados en introducir la expresión corporal, la percusión con señas y las danzas populares a la formación de los ingresantes de todos los departamentos académicos.
- Participar de las actividades propias de las tutorías como las Jornadas de Derechos Humanos y los Festivales organizados por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles.

En el marco de estas experiencias (mi proceso de residencia, la experiencia de intercambio y las tutorías), pude observar ciertas dificultades para vivenciar las primeras experiencias de aprendizaje en la formación docente en música como significativas y motivantes por parte de la gran mayoría de los estudiantes. Mi hipótesis es que esas dificultades están atravesadas, en muchos casos, por la idea del fracaso que, por su efecto de realidad, imposibilita el pensar en modos diferentes de acceder a los conocimientos musicales a través de aprendizajes significativos. En mi opinión, esta idea de fracaso también se sustenta en ideologías hegemónicas que tienden a reproducir las desigualdades de clases sociales, género y raza, entre otras, hacia adentro de las prácticas pedagógicas y musicales.

Mis observaciones e hipótesis me llevaron a ahondar en los complejos procesos que implica la formación docente en música desde una mirada más filosófica y política; y me sugirieron preguntarme sobre diferentes cuestiones: ¿Por qué y para qué formarnos como docentes de música?, ¿Qué es la música para cada uno de los agentes educativos?, ¿Cómo se relacionan el género y la música? ¿Cómo se manifiesta esta relación en la enseñanza y en el aprendizaje?, entre otras. Por ello, el objetivo de este segundo capítulo, es ensayar algunas

respuestas a estos interrogantes de modo tal que con algunas respuestas podamos construir una auténtica bienvenida a los estudiantes que se inician en su formación docente en música.

Se plantea en primer lugar una revisión bibliográfica específica que aporte un marco teórico desde el cual realizar una reflexión crítica de las prácticas educativas en el ámbito de la formación docente en música. En segundo lugar, pero sincrónicamente a lo anterior, se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos en dos de los ámbitos de formación docente en música en los que participé y luego fueron analizados. En relación a mi proceso de residencia, se revisaron el diagnóstico institucional y los escritos post-prácticas. En relación a mi experiencia como tutor, se recurrió a entrevistas en profundidad a profesores de IEMU; a encuestas online previas y posteriores al cursado del ingreso; y a trabajos prácticos del módulo de vida universitaria. Cabe aclarar que si bien los datos recolectados corresponden a instituciones y experiencias diferentes, éstos dan cuenta de lo que es posible encontrar en los primeros años de la formación docente en música en general, tanto desde una perspectiva institucional como docente y estudiantil, en tanto comparten algunos patrones discursivos comunes.

La perspectiva utilizada para el análisis de datos es principalmente discursiva. Esto tiene dos razones. En primer lugar, entendemos a

la “práctica educativa” como un conjunto de prácticas discursivas, más o menos explícitas, que, según lo entiende Foucault, tienden a: producir el objeto acerca del cual hablan y el sujeto que habla, producir enunciados, delimitar un campo de conocimiento posible, definir una perspectiva legítima para el agente del conocimiento, fijar normas para la elaboración de conceptos y teorías. (Horenstein en Biber, 2005, p. 129)

Por esto, y en segundo lugar, el lenguaje se constituye como una puerta de acceso al universo de significados que giran en torno a estas prácticas. Estos significados se manifiestan en el “decir el mundo”, lo que vehiculiza tanto las preconstrucciones sociales naturalizadas e interiorizadas como “(...) las categorías de percepción, comprensión y evaluación del mundo en el que el sujeto participa, como construcción tanto individual como colectiva.” (Carabetta, 2014, p. 76.). De esta manera, las identidades y las experiencias se

piensan desde su construcción política mediada por el lenguaje, en tanto también son una interpretación y requieren también interpretaciones. (Scott en Carli, 2012, p. 30)

2.1. ¿Por qué y para qué formarnos como docentes de música?

Tanto en mi proceso de residencia como en mis prácticas docentes posteriores, la pregunta sobre el por qué estudiar un profesorado de música fue una de las primeras en realizarse a los estudiantes. Dicha pregunta, permite conocer a quienes serán destinatarios de nuestras propuestas de enseñanza en lo que respecta a sus experiencias previas y a las expectativas que tienen en cuanto a su formación. Como es de esperar, no hay una respuesta única que nos permita deducir por qué las personas eligen formarse como docentes en música, pero sí podemos decir que hay un factor común que entrelaza dichas elecciones: el deseo. Es frecuente que ingresantes y estudiantes de primer año de los profesorados hablen del “gusto por la música” y que ésta “siempre” estuvo en sus vidas, muchas veces demarcando que fue una elección lógica, casi inevitable. Al mismo tiempo, pero en menor medida, manifiestan su voluntad de enseñar, de “transmitir sus conocimientos a las futuras generaciones”. Por ello buscan en las instituciones la formación disciplinar y pedagógica que habilitaría este deseo primero, ser profesionales y docentes de música.

Podríamos preguntarnos entonces cómo nace ese deseo, para lo que deberíamos recurrir a las experiencias y recorridos previos de los estudiantes en relación a la educación musical. Los caminos son diversos. En primer lugar, la educación musical, dentro de la educación artística, está contemplada como una modalidad del Sistema Educativo Argentino en todos los niveles de la escolaridad obligatoria y también en la educación artística especializada (Sarmiento, 2017, p. 1). En segundo lugar, la formación docente se constituye en una “prioridad nacional” en el marco de las políticas educativas de las últimas décadas, por lo que podemos suponer que se tiende a fortalecer la oferta académica en este sentido. En tercer lugar, es posible decir, a grandes rasgos y provisoriamente, que todas las personas que participan de nuestra cultura también participan desde niños en experiencias musicales y que éstas se constituyen en formadoras de su identidad. Así, en el ámbito “informal” -en oposición al escolarizado-, la mayoría de los estudiantes reconoce tener una cercanía “especial” con la música. Esa cercanía comprende desde el ser integrantes de una banda de

rock o el haber nacido en familias que estimulan el “gusto por la música” hasta el tener una simple "curiosidad" por la música.

Sin embargo, que la educación musical sea en cierta medida obligatoria (por lo menos en los primeros niveles educativos), que esté favorecida la oferta académica al respecto y que la música sea constitutiva de nuestras identidades no garantiza que la elección de formarnos como docentes de música sea ajena a contradicciones y a significados que pongan en tensión el deseo del que hablamos. Este se construye dialécticamente con lo que varios autores llaman la *crisis de legitimidad de la educación musical*. Esta crisis, tiene dos caras. La cara externa se refiere a la poca valoración de la disciplina Música como área curricular, en tanto no aporta “saberes útiles” y se la asocia al ocio y a lo sensible en contraposición a lo racional e inteligible. La cara interna, se refiere a las “(...) fragilidades y contradicciones al interior de la disciplina Música en los ámbitos de escolarización, que contribuirían o, al menos, que no ayudarían a quebrar la idea de arte como "saber inútil" (...)” (Carabetta, 2014). Estas fragilidades y contradicciones emergen de la formación profesional, en tanto sus fundamentos filosóficos y epistemológicos responden a paradigmas diferentes de los que la educación obligatoria requiere y reclama. Ejemplos de esto son: la promesa de la educación musical de cultivar la sensibilidad, el entendimiento y el buen gusto; la distancia o desconexión entre las experiencias musicales que los docentes llevan a cabo en las aulas y las propias experiencias musicales cotidianas de niños y jóvenes que concurren a las escuelas; y el modelo de formación que

(...) centra su mirada en el músico profesional, en el que toca y no en el que enseña en un aula de escuela (...) y que (...) reproduce tradiciones, concepciones estéticas e ideológicas sustentadas en la sacralización de la música clásica como toda una manera de entender la música y el arte, las bellas artes. (Carabetta, 2014, p. 28)

La tensión entre el deseo de formarnos como docentes de música y la crisis de legitimidad que atraviesa la educación musical, tiene lugar en conjunto con la aparición de dos mitos que tienden a reproducir tal crisis: la “vocación” y el “esfuerzo personal”. Ambos mitos se constituyen como *obligación del deseo* y no como auténtica construcción del mismo (Ortega, 1996, p. 56). En el ámbito musical académico, decir “nacé para esto” y “con mucha práctica lo voy a lograr” parecen constituirse, muchas veces, en los únicos motores del aprendizaje.

Sin embargo, como dice Ortega (1996), afirmamos que “(...) no es posible lograr que los alumnos se involucren con los conocimientos a través de una simple apelación a la voluntad o a la conciencia” y que “no es posible garantizar la finalización de la carrera cuando los alumnos depositan la base del éxito en el “esfuerzo por continuar”.”.

Al funcionar como “verdades”, la vocación y el esfuerzo personal se convierten en indicadores de la diferencia entre exitosos y fracasados, es decir, entre aquellos en quienes hubo un correlato entre vocación-esfuerzo-aprobación y aquellos en quienes ese correlato se desmoronó, incluso antes de finalizar el curso de ingreso o el primer año de la carrera. Esta distancia separa a personas legítimas para ingresar al Nivel Superior y personas marginadas. Aguilar, Giordano y Restiffo (2004) definen a estas últimas desde el “analfabetismo musical”:

Entendemos por analfabeto musical no sólo al que nunca pisó un aula de conservatorio sino también a aquel capaz de tocar un instrumento en forma intuitiva y/o que posee aptitudes musicales pero desconoce por completo el código y no puede hacer uso de él.

De este modo, los “analfabetos musicales” “traerían” problemas a las instituciones de formación:

(...) la imposibilidad de realizar un trabajo pedagógico acorde a las necesidades de cada alumno debido a la disparidad de la demanda, el descenso del nivel académico impuesto por el que posee menos conocimientos y el fenómeno de la doble deserción: el que no puede perseverar a pesar de sus esfuerzos y los del docente y el que, cansado de esperar a sus compañeros y decepcionado por no haber satisfecho sus expectativas, decide buscar en otra parte. (Aguilar et al., 2004)

Los “analfabetos musicales” se construyen como “otros”, cuyos rasgos disímiles, múltiples e inestables contradicen el trabajo de homogeneización que se da en la academia y, al mismo tiempo, evidencian los procesos de diferenciación social hacia el interior de las instituciones. (Cebrelli en Biber, 2005, p. 147)

¿Qué hacer entonces? Diversos autores afirman que la alfabetización musical depende de experiencias musicales significativas. La misma se manifiesta, por ejemplo, a través de la “musicalidad”, que según Green (2008, p. 247) es una celebración de la experiencia musical, y de una “identidad musical” específica, que se construye en la articulación individual y colectiva entre nuestra subjetividad y los materiales musicales (Samper Arbeláez, 2011, p. 300). Pero, ¿Qué deben hacer las personas para conseguir “ser musicales”? ¿Cuáles son las "aptitudes musicales" necesarias? ¿Cómo y en cuáles contextos se construyen? ¿En qué marco y con qué criterios se evalúan? ¿Cómo se construye una identidad musical acorde a los requerimientos de las instituciones?

La dificultad para responder estas preguntas trae como consecuencia que, a poco tiempo de transitar las instituciones de formación, los estudiantes marginados comiencen a reconocer que con el deseo, la “vocación” y el “esfuerzo”, no alcanza. La “musicalidad”, siempre mirada desde la institución a la que se ingresa, no depende de estos factores, sino que “(...) es en sí misma una apariencia o una construcción social, que surge de estructuras de ventajas o desventajas reproducidas en las esferas educacional y cultural” (Green, 2008, p. 247). No pertenecer a los campos donde la musicalidad es un capital valioso se constituye entonces en fracaso. Sin embargo,

(...) la construcción del fracaso no es un producto del libre juego de las elecciones personales. Hasta aquí todo parece ser responsabilidad exclusiva del actor social, en este caso, el estudiante, sin embargo las rupturas en la temporalidad, la indecisión y la incertidumbre se construyen socialmente y la participación activa de los actores sociales si bien se oculta bajo la forma de decisiones personales involucra toda la trama de lo social. (Ortega, 2000, p. 10)

Esto nos permite concluir que los estudiantes marginados no lo son por “falta de deseo”, de “vocación” o de “esfuerzo”, sino por los mecanismos sociales de diferenciación que se traducen hacia el interior de las instituciones. Asumir la dimensión político-social del fracaso, permite ahondar en la tensión entre deseo y crisis de legitimidad para buscar soluciones a los problemas institucionales que trae la distancia entre exitosos y fracasados. Goldenhersch (en Biber, 2005) recoge dos posiciones dicotómicas con respecto a este problema. La primera sostiene la necesidad de “cerrar el embudo”, con exámenes de ingreso más exigentes que

permitan luego “nivelar hacia arriba”, y de “sincerarse” frente a les candidates. La segunda, en oposición a la anterior, aboga por la necesidad de asumir la tarea de moderar las desigualdades iniciales en el acceso al Nivel Superior, fortaleciendo las primeras etapas de formación y reconociendo que es tarea de las instituciones generar estrategias concretas para la alfabetización académica⁵ y, por extensión, la musical. En consonancia, autoras como Vélez y Rapetti (ambas en Biber, 2005) sostienen que es en el Nivel Superior donde deben enseñarse los conocimientos de los campos específicos (el musical y el pedagógico en nuestro caso) y que no deben entenderse como “habilidades que se esperan logradas”.

Esta última postura, que defendemos, implica alfabetizar siempre desde una mirada crítica, explicitando las maneras en que se construye socialmente la figura del analfabetismo musical y su relación con la crisis de legitimidad antes expuesta. De esta manera, recuperamos el valor del deseo original, sin transformarlo en “vocación” o “esfuerzo”, deseo que, parafraseando a Ortega (1996), es el que garantiza el futuro y construye nuestra identidad más allá de las posiciones sociales de origen.

Por esto, antes de continuar, ensayamos dos respuestas provisionarias a la pregunta de para qué formarnos como docentes de música: una, para dar curso genuino al deseo que nos motiva; y dos, para acceder, todes, a formas más complejas y variadas del saber y luego así poder intervenir en la generación de conocimiento (Vélez en Biber, 2005). Acerca del deseo, nos dice Meireu (2007): “El enseñante no puede desear en lugar del alumno, pero puede crear situaciones favorables para que emerja el deseo. Estas situaciones serán más favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y activas, es decir, que pondrán al alumno en la posición de actuar y no simplemente en la posición de recibir.” (p. 42-47). Las palabras de una ingresante pueden ayudarnos a dimensionar la cualidad de este deseo del que hablamos:

Toda mi vida vi cómo los demás eran buenos en cosas más convencionales como matemáticas, ciencias o humanidades, y yo nunca pude destacarme en algo de eso. Siempre me destaqué por el amor que le tengo al arte en general, sobre todo a la música (al canto más que nada). Siento que es lo único que sé hacer bien y de

⁵ La alfabetización académica es: “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas del lenguaje (...) propias del ámbito académico superior.” (Carlino en Badano, 2008, p. 75)

corazón. Pero como siempre lo vi y me hicieron verlo como un hobby, nunca me atreví a ni siquiera pensar en hacer una carrera por miedo, hasta ahora.”

2.2. ¿Qué es la música?

“Toda tarea pedagógica implica una definición filosófica o al menos ideológica que la fundamenta (...). Si esta definición no es deliberada (...) esos fundamentos surgirán de pautas culturales ocultas...”

(Alejandro Simonovich, 2009 en Carabetta, 2014, p. 210).

Es común en nuestras prácticas “dar por sentado” o como obvias ciertas cuestiones. Muchas veces, esto nos lleva a emprender proyectos sin cuestionarnos los fundamentos que los sostienen. Por ejemplo, preguntarme “¿Qué es la música?” no adquirió cierta relevancia hasta hace poco tiempo, cuando la formación y la experiencia requirieron que profundice, desde distintos marcos y nuevas perspectivas, en esa interrogación. Este apartado pretende desarrollar brevemente el modo en que se construye esa “obviedad”, apelando a su historicidad y a sus bases ideológicas, para luego establecer una relación entre dicha construcción y la formación docente en música.

Como dice Simonovich, todas las prácticas educativas (discursivas y no discursivas) se sustentan ideológicamente. Esto quiere decir que, aunque no se manifieste superficial y conscientemente, todas despliegan, reproducen o contraponen significados construidos histórica y socialmente. Estos significados entran en diálogo con los agentes y las historias institucionales. Green define a la ideología como una fuerza mental colectiva que surge de las relaciones pre-existentes de dominación o subordinación económica y cultural entre clases sociales y que tiende a perpetuarse adquiriendo legitimidad a través de nociones de “sentido común.” Así mismo, la ideología es un campo fragmentado y disputado al que acudimos para darle sentido al mundo y las relaciones con los otros y con nosotros mismos (Green, 2001, p. 15).

En este sentido, preguntarnos qué es la música no es inocente: en las posibles respuestas a esta interrogación podemos ver huellas de las ideas que circulan socialmente alrededor del objeto, cuáles son las posiciones tomadas para la enunciación, qué tipos de vinculaciones implican e incluso cómo debe ser enseñado. En definitiva, preguntarnos sobre el objeto de

estudio al cual nos abocamos y desde cuáles perspectivas podemos abordarlo, nos permite asumir y enriquecer la dimensión crítica y política de nuestra formación.

Para comenzar, tomemos algunos ejemplos recolectados de entrevistas a docentes y encuestas a ingresantes de IEMU en relación a la pregunta sobre qué es la música:

1. “La música es un lenguaje que nos permite expresarnos de maneras distintas y transmitir un mensaje.”
2. “[La música] es la que me transmite sensaciones y sentimientos.”
3. “La vida misma es música.”
4. “La música es necesaria, es algo que compartimos todos las personas, no discrimina por género, ni raza, creencia, cultura o condición social. Es un derecho de todos.”
5. “[La música] es el lenguaje universal.”
6. “[La música] es eso que puede mover al mundo para bien, siempre y cuando se use de la forma adecuada.”
7. “Creo que [la música] es la más enigmática de las artes.”
8. “La definición clásica diría que es el arte de combinar los sonidos, la otra definición más actual dice que es el arte de combinar los horarios.”

Todas estas expresiones dan cuenta de ideas que, aún emitidas y asumidas como personales, circulan en lo social. Ellas hablan no sólo de definiciones conceptuales (la música como objeto, como práctica, en singular y no en plural, etc.), sino también del lugar desde el cual se enuncian esas palabras. Cada afirmación responde a una manera de pensar las experiencias musicales y da cuenta de una filosofía que está en la base de dicha visión.

Carabetta (2014), con los aportes de diversos autores, conceptualiza por lo menos dos filosofías de la música que tienen incidencia en la enseñanza de la música en el mundo occidental. En primer lugar, encontramos en el seno de la crisis de legitimidad de la educación musical y en la mayoría de los discursos hegemónicos acerca de la música, la filosofía de la estética pura. Si bien podemos reconocer sus inicios en la filosofía griega del siglo V a.C., la misma toma forma en la modernidad europea alrededor de las ideas antropocéntricas del orden, el progreso y la evolución, del surgimiento de los Estados-Nación

⁶ y de la conformación del capitalismo como sistema de producción internacional. Consolidada finalmente a mediados del siglo XVIII y aún vigente, opera sobre algunas convicciones básicas que se asumen como un a priori:

a) la música es un concepto unitario (un mundo de pureza y sonidos sublimes); b) toda la música puede ser evaluada por los mismos criterios universales; c) las grandes obras musicales exhiben la pureza de la música; d) la música clásica europea es el referente de la mejor música del mundo; e) existe una distinción básica entre rasgos auténticamente musicales y rasgos extramusicales. (Carabetta, 2014, p. 48)

Al mismo tiempo, esta filosofía asume un sujeto trascendente (el alma, el espíritu), así como “(...) una universalidad de las emociones donde, aparentemente, las músicas tendrían propiedades intrínsecas que harían que todos experimentaran los mismos sentimientos.” (Carabetta, 2014, p. 129).

Si pensamos en la transmisión y reproducción de estos paradigmas a lo largo del tiempo y de las geografías, es posible ubicar estos conceptos y visiones dentro de una matriz colonial en lo que respecta a Latinoamérica. Según Holguín Tovar (2017) la colonialidad del saber en la educación musical se puede identificar en:

- La imposición de la notación musical como el modo válido de saber y hacer música.
- La organización de los saberes en dos categorías: teóricos y prácticos.
- El análisis musical fundamentado en la fragmentación de la música a partir de categorías teóricas provenientes de la notación musical y de las formas de la música centroeuropea.
- El desprecio o «arreglo» de las expresiones nativas para instaurar las expresiones del mundo civilizado europeo.

Como afirma la autora mencionada, “esta ideología se traslada a Latinoamérica con la conformación de programas de educación musical superior en los primeros años del siglo XX que emulan los planes de estudios de las instituciones europeas” (Holguín Tovar, 2017, p. 153). Aquí vemos cómo un paradigma que en principio es local, se vuelve dominante y pasa a ser tenido en cuenta como universal.

⁶ Esta filosofía es profundamente liberal, en tanto se sustenta en los ideales de la libertad, la igualdad y, por extensión, de la democracia.

Por otra parte, si tenemos en cuenta que el currículum puede entenderse como “(...) la síntesis de elementos culturales (...) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diferentes y aún contradictorios” (de Alba en Carabetta y Duarte Núñez, 2018, p. 18), es posible observar cómo la filosofía de la estética pura intervino también en la conformación de los repertorios musicales permitidos o no en las instituciones educativas, conformándose así dos tipos de experiencias:

las estético musicales, aquellas relacionadas con la buena música, la música genuinamente expresiva, aquella que por sus cualidades informa acerca de los sentimientos humanos, y las no estéticas y no musicales, es decir, aquellas relacionadas con todos los aspectos que vincularían la música con los contextos sociales y performances concretas. (Carabetta, 2014, p. 53)

La separación entre música pura (estética) y música impura (no estética) da cuenta también del modo de vivenciar las experiencias musicales, en tanto la primera requiere de personas dotadas de la disposición y la competencia necesarias para su valoración como un fin en sí mismo; y la segunda no requiere de ninguna habilidad especial, ya que es “medio” de otra cosa no-musical. Según esta visión, lo impuro estaría desbordado de música no centroeuropea.

El correlato pedagógico de esta filosofía es la Educación Musical Estética, corriente que nació a mediados de los ‘50 en EEUU y que se reprodujo y legitimó hasta el presente. En algunos de los fragmentos recolectados de docentes e ingresantes al principio de este apartado, es posible ver su sesgo casi intacto.

En contraposición a esta filosofía, Carabetta reivindica la filosofía praxial de la música, corriente que nace en los años ‘80, también en EEUU, y cuyos referentes son Elliot y Small, entre otros. Sostenemos que uno de los principales aportes de esta filosofía recae no solo en su propuesta conceptual y pedagógica sino también en que permite develar los mecanismos por los cuales la Educación Musical Estética no solo se manifiesta como “una perspectiva más” desde la cual mirar la música y su enseñanza, sino también como una manera de reproducir y legitimar discursos y prácticas hegemónicas y elitistas (el campo de “lo culto”).

Según Regelski (en Lines, 2009), la idea de praxis aparece por primera vez en la ética de Aristóteles, quien distingue tres tipos de conocimiento: la teoría, la tecné y la praxis. Estos tipos de conocimiento se vinculan con la razón, la operatividad (ambas como valores universales) y las formas particulares de hacer y entender el mundo, respectivamente. Según el autor, estas distinciones “(...) tienen importantes implicaciones para la música y la formación musical.” (p. 35). La filosofía praxial, hace crítica de las dos primeras categorías entendiendo que no existe una sola forma de praxis musical universal, ya que

Las personas escuchan de acuerdo con las diferencias de sus mundos, valores, historias y necesidades e intenciones actuales. Estas últimas también difieren en las mismas personas en distintos momentos, y este factor temporal siempre es fundamental en el significado musical del momento. (Regelski en Lines, 2009, p. 35-36)

Al considerar que toda experiencia musical envuelve un tipo de pensamiento multidimensional (Elliot, 2005 en Carabetta, 2014), la contemplación desinteresada o el análisis formal de la música se constituyen en prácticas específicas y particulares, pero no por ello más o menos válidas que otras (Carabetta, 2014, p. 56-57). Para explicar otros modos de vivenciar la música, Small acude a la transformación del sustantivo música en verbo:

Musicar⁷ es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no solo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical. Desde luego podemos incluir el bailar, si alguien está bailando, y podemos incluso ampliar el significado hasta incluir lo que hace la persona que controla las entradas en la puerta, o los roadies que arman los instrumentos y chequean el equipo de sonido, o incluso los limpiadores que limpian la sala después de la actuación. (Small, 1999 en Carabetta y Duarte Núñez, 2018, p. 113-114)

⁷ *Musicking* en inglés.

Esto habilita a pensar que tanto el significado musical como los sentimientos que produce el *musicar* se crean mediante el uso, mediante la propia praxis de las personas situadas en un tiempo y en un contexto sociocultural determinado (Carabetta, 2014, p. 56-57). Por esto, y en consonancia con el apartado 2.1.1., podemos decir que la “musicalidad” y la capacidad de escucha son formas de cognición que se dan en contextos culturales específicos y que se aprenden (eliminando así, por ejemplo, las ideas de “talento natural” o de “oído absoluto” como algo mágico).

Ahora bien, ¿Qué implica pensar la enseñanza musical y la formación docente en música desde esta perspectiva filosófica? En primer lugar, reconocer los territorios musicales de los estudiantes como válidos en los contextos de enseñanza y

(...) construir sobre esos conocimientos musicales [previos] incrementando sus destrezas para musicar, promoviendo aprendizajes significativos, y no, como sostienen que harían los seguidores del modelo de la Educación Musical Estética, intentando “redimir” a los alumnos de sus propias praxis. (Carabetta, 2014, p. 56-57)

En segundo lugar, entender la importancia del contexto en el *musicar* permite pensar la música en comunidad, lo que implica el reconocimiento de los otros como interlocutores. En tercer lugar, sin desestimar la instrucción disciplinar y técnica, esta visión permite pensar en la “transferencia del aprendizaje” a diferentes contextos y prácticas, en tanto las diversas músicas también dialogan entre sí.

Surgen entonces dos preguntas: ¿Cómo enseñar desde la filosofía praxial? y ¿Cómo generar las mejores estrategias para lograr un aprendizaje significativo? Para intentar responder ambas cuestiones, recuperamos los aportes de Carabetta y Duarte Núñez (2018) en torno a la modalidad narrativa y los aspectos de la significatividad.

En primer lugar, si consideramos tanto la necesidad de valorar los repertorios y prácticas musicales de los alumnos como la importancia de la dimensión contextual del musicar, la modalidad narrativa es la más indicada para visibilizar y dar voz a las experiencias particulares. Esta alternativa consiste en promover el diálogo y la escucha de la diversidad musical en el aula, en tanto ambas prácticas dan cuenta de los diferentes modos que tienen estudiantes y docentes de “estar en su cultura” (Carabetta y Duarte Núñez, 2018, p. 95). La pedagogía crítica de Giroux y la de Freire enriquecen esta modalidad al sostener que “(...) el

conocimiento del otro no sólo está ahí para ser "ensalzado", sino también para ser interrogado críticamente, para vincularlo con las estructuras de poder, con las ideologías que les subyacen, en definitiva, con las prácticas sociales que representa y confirma" (Giroux y, 1998, 2003 y Freire, 2004, 2006 en Carabetta, 2014, p. 63).

Un concepto que nos permite profundizar en la modalidad narrativa es el de interculturalidad. La misma permite "(...) propiciar espacios de encuentro entre ciertas narrativas musicales (...) y las subjetividades de los estudiantes. Este encuentro debe estar mediado por la experiencia estética, como espacio significativo de sentido y de identidad." (Samper Arbeláez, 2011, p. 301). La apertura de la interculturalidad convive con la necesidad de preservar las culturales locales, folklóricas, indígenas, campesinas, etc. en tanto también se constituyen en saberes periféricos que aportan otras miradas sobre lo musical y legitiman aspectos poco valorados desde las ideologías hegemónicas como "(...) la oralidad, lo ritual, lo sagrado, lo holístico, el valor del cuerpo y de los sentidos, la intuición y el sentido colectivo de la experiencia musical, entre otros aspectos." (Samper Arbeláez, 2011, p. 302).

Para constituirse eje de las prácticas educativas, la interculturalidad requiere de una filosofía praxial, que considere la validez de todas las prácticas musicales al mismo tiempo que las tensiona. Esta tensión es entendida como un desafío y no como una simple convivencia donde reina el consenso. Así, estamos apostando a experiencias educativas donde el conflicto y las diferencias son bienvenidos, siempre en un marco de respeto.

En referencia al aprendizaje significativo, Carabetta y Duarte Núñez (2018) explican los tres aspectos del mismo a tener en cuenta. Por un lado, la significatividad cognitiva hace referencia al desafío que implica entender la diversidad musical a partir de la dialéctica entre el bagaje musical de los estudiantes y la propuesta educativa. Por otro, la significatividad afectiva da cuenta de la posibilidad de generar experiencias donde se pongan en juego tanto las intersubjetividades como el cuerpo de los estudiantes, reconociendo a este último como una puerta de acceso central al conocimiento⁸. Por último, la dimensión contextual de la significatividad habilita a pensar las músicas como procesos que intervienen tanto en las acciones y decisiones de las personas como en prácticas sociales y culturales más amplias, ayudándonos a "(...) comprender estos procesos en lugar de preguntarnos cómo estos

⁸ Los aportes de los llamados "métodos activos" del siglo XX (Dalcroze, Orff, Willems, Martenot, entre otros) constituyen un puntapié inicial para pensar el aprendizaje de la música desde la corporalidad.

procesos nos ayudan a entender la música.” (Madrid, 2009 en Carabeta y Duarte Núñez, 2018, p. 96-99).

Profundizando, los aprendizajes significativos son aquellos en los que tiene lugar a su vez una deconstrucción de los objetos de estudio, por lo que son también “(...) formas en que la justicia curricular puede manifestarse a diario y una de las búsquedas éticas del educador musical como un trabajador y un gestor de la cultura.” (Carabeta y Duarte Núñez, 2018, p. 107). La construcción de la profesionalidad se extiende así más allá de los límites de lo operativo e incorpora una reflexión sobre el conocimiento y las formas de vincularse con el mismo, lo que a su vez permite transferir conocimientos de un contexto a otro (Samper Arbeláez, 2011, p. 307). Como dice Carabeta (2014), “(...) aprender haciendo (...) no es un mero hacer. Este aprender haciendo, este saber práxico no excluye el aprendizaje de conceptos, sino que les da un sentido, los incluye dándoles una finalidad y una funcionalidad en el propio hacer.” (p. 166). Siguiendo a Regelski, el objetivo de fundamentar nuestras prácticas de enseñanza en una filosofía praxial es “hacer una diferencia” en la formación académica, “(...) pensar desde la perspectiva de un sistema de valor añadido, en el que los alumnos sean más capaces, o adquieran una nueva capacidad, de “hacer” música como resultado de la instrucción.” (Regelski en Lines, 2009, p. 43). Por esto, la tarea docente implica necesariamente una actitud creativa, siempre dispuesta a innovar y renovar los recursos y marcos que utilizamos.

Por otra parte, reconocer los territorios propios de los alumnos no alcanza, en tanto es posible invitarles también a conocer otros modos de concebir las experiencias musicales y otras maneras de aprender a percibir, hacer o crear música. Esto incide, además, en la formación de sus identidades musicales, aportando referencias e insumos concretos. Por esto, como afirma Arbeláez (2011), “(...) más allá de los sonidos y las formas de aprender, lo que verdaderamente está en juego son formas alternativas de vivir y relacionarse con el mundo.” (p. 314).

Para terminar este apartado, creemos necesario elaborar algunas reflexiones sobre la perspectiva crítica que debería adoptar en general toda formación de docentes en música que implique una perspectiva praxial. Lejos de ofrecer nuevas verdades o métodos infalibles, nuestra posición es siempre observar cuál y cómo es el juego en el que las “verdades” sobre la música y su enseñanza se conectan, separan o disputan y en cuáles contextos

socio-culturales se sostienen. Por esto creemos relevante pensar la investigación en educación musical como un insumo troncal para la formación de docentes y para la enseñanza musical. Investigar no significa necesariamente integrar o realizar un proyecto de investigación. Más bien entendemos la investigación como una actitud reflexiva y sistemática necesaria, que permite registrar con atención los diferentes aspectos de nuestras prácticas docentes y actualizar constantemente nuestros marcos teóricos en busca de nuevas miradas sobre las mismas (esto implica también los aportes de otras ciencias o el trabajo interdisciplinario, por ejemplo). En ese mismo proceso, la comunicación del conocimiento es sustancial, por lo que un enfoque investigativo tanto en la enseñanza como en la formación de docentes quita el velo de la soledad de la docencia para concebirla como una tarea especialmente social y socializadora, como afirmo en mi auto-evaluación (1.4.). Por esto, al decir de Edelstein, es necesario concebir a los docentes como investigadores y estudiosos de sus propias prácticas.

La actitud de la que hablamos se sustenta por lo menos en dos tipos de deseos: uno, el de la curiosidad y las ganas de aprender; otro, el del bien social común, dependiendo este de una plena conciencia sobre las cualidades y las dinámicas de los contextos socio-culturales en las que están insertas nuestras prácticas docentes.

Relato 2⁹

Tengo una alumna en una escuelita donde doy clases de piano. Tiene 10 años. Al inicio de cada clase, después de calentar el cuerpo (desde los pies a la cabeza) y bailar, nos sentamos y hacemos ejercicios, medio jugando, medio en serio, en el teclado. En uno de ellos, me dijo "esto se parece a una canción", a lo que yo respondí "¿Tenés ganas de componer una canción?". La respuesta fue un "¡¡Si!!" con mucha alegría. Estuvimos toda la hora escribiendo la letra, la melodía y hasta el acompañamiento (incluidos matices, formas posibles de las estrofas y técnicas compositivas de combinación). Fueron minutos de creatividad y diversión pura, siempre guiadas por mí pero nunca interrumpidas. Probando y escuchando, ella tomó cada decisión con seriedad e incluso con coherencia, algo que a veces ni yo me permito al componer. Todo quedó plasmado en el pizarrón y en su cuaderno, la canción quedó hermosa y creo que los dos nos fuimos muy contentos a nuestras casas ese día.

⁹ Este pequeño relato/reflexión fue escrito en junio de 2016.

Me fue muy natural, por no encontrar otra palabra, traer la actividad creativa y espontánea al aula y utilizar todas las herramientas posibles para fomentar ese proceso. Pero algo de lo que no me di cuenta hasta hoy es que esta alumna responde a esa etiqueta genérica de "mujer" y que, vaya uno a saber por cuales procesos políticos y sociales, nunca se me cruzó por la cabeza negarle la posibilidad de crear y/o divertirse artísticamente por su identidad de género. Y claro, el "sentido común" nos dice que eso es lógico; pero no es tan lógico cuando observamos que también en el arte, la música y las instituciones que la reproducen y enseñan también hay violencias de género, invisibilización de la mujer y entronización de la figura del compositor cis-hombre como único mandatario de la actividad creadora. La aparente inexistencia de mujeres compositoras en "la" historia del arte es un ejemplo de ello. La vocación docente asumida como una característica femenina es otro.

Con esto (...) quiero decir que es posible construir espacios donde las etiquetas no cercenen nuestras ganas de crear, de aprender, de divertirnos, de sensibilizarnos. Quiero decir que al enseñar podemos brindar espacios donde les alumnes sean libres de elegir, con herramientas precisas y consciencia, las múltiples y diversas ofertas que el mundo, ahora y acá, tiene para todes. Desterrar el machismo es un objetivo que no puede estar desligado de la experiencia en el aula ni de las formas de enseñanza que elegimos adoptar. Enseñar música, y lo planteo como un desafío, podría también ser enseñar que la creación nos compete a todes, que todes estamos capacitades para sentir, hacer y disfrutar del arte y construir un mundo más justo a partir de eso.

2.3. ¿Cómo se relacionan el género y la música?¹⁰

“Entonces, y en el mejor de los casos, parece posible un conjunto de evocaciones nuevas, novedosas concepciones, tanto de la música como de la feminidad.”

Lucy Green (2001) en *Música, género y educación* (p. 239)

Desde ya, asumo la ausencia casi total de una perspectiva de género en la planificación que construimos para nuestras prácticas docentes en Collegium. A lo sumo, puedo reconocer que observamos que dentro del grupo humano se conformaban algunos sub-grupos por

¹⁰ Aclaremos que el género en este caso no hace referencia a los géneros musicales, a los que no nos referiremos en este texto. Nos referimos a lo que inglés se entiende como *gender* y no como *genre*.

género (un conjunto de varones y otro de mujeres), pero esto no era estático, ya que las interacciones entre estudiantes eran en su mayoría fluidas y abiertas. En ese momento, tampoco pude observar dificultades en cuanto a la participación dentro de las actividades propuestas por parte de cualquiera de los dos géneros que reconocía en ese momento. Mujeres y varones compusieron, cantaron, escribieron y hablaron. Sin embargo, el crecimiento y la mayor visibilización del movimiento feminista en todos los ámbitos de mi vida y mi experiencia como tutor en el FEIP habilitaron que pudiera interrogarme sobre cómo el género influye en las prácticas musicales y en las prácticas de la enseñanza y así elaborar mis posiciones al respecto. Comienzo entonces explicando esta última experiencia, que fue clave en mi formación como docente.

Uno de los objetivos del módulo institucional de IEMU es explicar y dar a conocer las normativas que rigen la vida universitaria en clave de reconocer e incorporar los derechos y obligaciones de los ciudadanos universitarios. Dentro de estas normativas, se hace foco en la “Declaración de la Universidad Nacional de Córdoba como institución libre de discriminación por expresión o identidad de género” (Ord. 9/2011) y sobre el “Plan de Acciones y Herramientas para prevenir, atender y sancionar las Violencias de Género en el ámbito de la UNC” (Res. HCS 1011/2015). Ambas, se constituyen como símbolos y estrategias de la política universitaria de la última década en materia de género, en un contexto donde el movimiento feminista toma cada vez más lugar en el imaginario social.

En el trabajo práctico a realizar para la aprobación de este módulo se propone, entre otras actividades, que los ingresantes elaboren una opinión sobre el tratamiento de estos temas en la Universidad y que imaginen aportes “para mejorar la habitabilidad universitaria en términos de las diversidades de género”. En este sentido, la gran mayoría propone respetar y exigir el cumplimiento de la normativa; compartir, charlar y debatir con los compañeros sobre estas temáticas; realizar actividades, talleres y encuentros con profesionales para informar y apropiarse de conceptos como género, identidad de género y expresión de género y así practicar una mejor convivencia entre todos los ciudadanos universitarios; generar espacios de debate dentro de la carrera para “hacer cultura” la legislación; compartir y enseñar esta información también a la sociedad y no sólo hacia adentro de la Universidad; y generar producciones artísticas a partir de estas temáticas, entre otras, todo esto en términos de defender y celebrar la diversidad de géneros y sexualidades y eliminar la discriminación y la exclusión a través de la inclusión social.

Sin embargo, es posible encontrar (tal vez en menor medida) algunos discursos de estudiantes y docentes que deslegitiman los objetivos del módulo y de la actividad al afirmar no solo que no existe una relación entre música y género (y por lo tanto no habría discusiones a tener o problemas concretos a resolver), sino también que asociar dichos conceptos es algo negativo, indeseable, a evitar:

1. “No veo una razón para hacer tanto énfasis en una problemática, que ya no es de la magnitud que supo tener hace no muchas décadas, por lo que si tengo que proponer algo, propondría enfocar los esfuerzos de la UNC en resolver otras cuestiones, que pueden ser ciertos problemas edilicios, como la falta de espacio en ciertas facultades o la mala disposición de este.”

2. “(...) no comparto el catalogar o atacar al que piensa distinto o simplemente no quiere participar de este tipo de proyectos.”

3. “Adoctrinamiento en su estado puro. El mensaje es buscar una educación diferente que no clasifique el género entre lo masculino y femenino, como si eso fuera causa de la discriminación. Como si el género fuera una construcción o elección de los padres hacia los hijos, o una construcción de la sociedad hacia los niños.”

4. [Esta actividad sugiere] “(...) igualdad donde no la hay, nunca habrá igualdad, ya que por naturaleza somos diferentes, mujeres y hombres no son iguales. Capacidad física, la forma de interpretar, cuerpo, mente, biología, etc. Son diferentes quieran o no (...) si mujer naciste, mujer perecerás. Y si hombre naciste, así es como te irás de esta tierra.”

5. “Creo que al ser una lenguaje universal, [la música] no afecta en nada el género de una persona.”

6. “(...) no creo que [la participación de las personas en la música] sea desigual de una u otra manera por el género, todo depende de la personalidad y el esfuerzo que le dedique cada uno/a. En ese sentido no hay pretextos para nadie.”

7. “El género no influye absolutamente en las trayectorias de los chicos.”

Podemos observar en estos discursos diferentes cuestiones: una separación innegociable entre la música como ente abstracto, aislado y universal, y el género como factor contaminante; la necesidad de poner el foco en problemas más urgentes; el tratamiento de estas temáticas visto como un ataque o adoctrinamiento; la igualdad como mito; el género

como pretexto de la falta de esfuerzo o de méritos; entre otras. A partir de las diferencias entre quienes celebran, son indiferentes o rechazan la inclusión de estos temas en la formación profesional, nos proponemos entonces abordar la vinculación entre género y música. Para ello elaboramos dos hipótesis: la primera es que podemos establecer una relación recíproca entre Educación Musical Estética y Patriarcado Musical; la segunda es que es posible combinar la filosofía praxial de la música con una perspectiva de género. Lejos de querer agotar la discusión, esta es una invitación a seguir profundizando en estas relaciones, para así apropiarnos de herramientas sólidas en el tratamiento de la diversidad y las violencias de género en el Nivel Superior y, por extensión, en la educación musical en general.

En primer lugar, es preciso mencionar los aportes que el feminismo¹¹, en su complejidad y heterogeneidad social y epistémica, dio y da a los diferentes campos de conocimiento. Un concepto central que surge desde este movimiento es el de patriarcado. Green (2001) lo define como una estructura social en la que hay múltiples relaciones de poder (económico, físico y discursivo) en donde el balance general de ese poder es manejado por los hombres en detrimento de las mujeres (p. 23) y de otras identidades de género. Esta estructura opera en la división binaria entre la esfera de lo público (gobernada por hombres) y la esfera de lo privado (adjudicada a las mujeres). Los cruces entre estas esferas (la mujer en lo público y el hombre en lo privado) no irrumpen en la desigual distribución del poder, ya que por su carácter ideológico, tanto los roles de género como sus características se presentan como “intrínsecas” u “obvias”. Según la autora, “el concepto de “poder patriarcal” no supone una aserción unidimensional del poder de los hombres sobre las mujeres: ambos sexos contribuyen a la perpetuación de su práctica y de sus posturas simbólicas en el patriarcado.” (p. 25). Esta estructura no es ajena a otros sistemas de lo social, como el capitalismo. Ambos, “son considerados como sistemas paralelos que se refuerzan y legitiman entre sí” (Bach, 2015, p. 31). Un ejemplo de esto es que en estos sistemas, los servicios domésticos no son tenidos en cuenta como trabajo pago, aunque resulten en beneficios para los hombres que no se involucran en ellos.

Cabe preguntarnos, además, sobre la matriz filosófica que sostiene al patriarcado en su componente ideológico. Bach (2015) sostiene que la diferencia entre varones y mujeres se

¹¹ La discusión sobre el inicio del movimiento feminista es amplia y compleja, pero podemos situar su formación organizada entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX.

manifiesta ya en la filosofía griega del siglo V a.C. en las ideas de Aristóteles, quien afirma la “superioridad” y la “capacidad para gobernar” de los unos y la “inferioridad” y la “capacidad de ser gobernada” de las otras. Esta diferencia se sustenta en un sistema de verdades que opera a través de dicotomías jerárquicas naturalizadas. Así es como Aristóteles, por ejemplo, “(...) afirma como “natural” la inferioridad mental de las mujeres sobre la base de supuestos biológicos esencialistas, como la función en la reproducción que ellas tienen.” (Bach, 2015, p. 33).

De esto se deduce que las diferencias entre varones y mujeres son utilizadas como dispositivos de poder y que, por lo tanto, es posible comprenderlas como históricamente construidas. De ahí que se pueda hablar de “sexo” en referencia a las características biológicas de las personas y de “género” en referencia a las interpretaciones históricas de la feminidad, la masculinidad y lo queer, entre otros. Para aclarar estas ideas, recuperamos las palabras de una ingresante:

El género es una construcción de la identidad propia que no necesariamente tiene que cumplir con las “reglas” que la sociedad impone en un sexo, es decir, uno puede haber nacido biológicamente hombre, pero querer ser mujer, y poder serlo si así lo prefiere. La identidad de género alienta a las personas a definirse como ellxs quieran sin sufrir discriminación alguna.

La perspectiva de género implica entonces desandar los caminos por los cuales se construye lo normal (que se presupone masculino) y lo anormal (que se presupone femenino, híbrido, inestable, entre otras acepciones). Esto también requiere modificar las ideas sobre lo “conocible”, en tanto es posible y deseable que las otras identidades y experiencias de género entren en los procesos de construcción del conocimiento como iguales en capacidad pero sin dejar de lado sus formas físicas, psicológicas, emocionales y corporales de vivir (Bach, 2015, p. 53). Parafraseando a Bach, sostenemos que instalarnos en una perspectiva de género equivale a tomar una postura más inclusiva en la que se permita la entrada activa de todas las personas al conocimiento y se escuche a quienes están en la subalternidad, marginades (Bach, 2015, p. 16).

Una vez presentada la posición acerca del género, nos preocupamos ahora por establecer su relación con la música. Para ello presentamos lo que Green (2001) define como “patriarcado musical”. Este se define especialmente por la división del trabajo musical en una esfera pública, en gran medida masculina, y una esfera privada, en gran parte femenina, como rasgo de la historia de la música occidental, así como de muchas culturas musicales de todo el mundo (p. 25). Esta división se sustenta en las representaciones patriarcales de género sobre varones, mujeres y otros géneros¹² en relación a sus prácticas musicales. Cabe aclarar que aunque ni las representaciones de género ni las prácticas musicales de las personas marginadas son todas homogéneas, sí se puede reconocer la existencia de un núcleo que atraviesa la historia de estas poblaciones en la música, que puede ser fundamental para las interpretaciones discursivas tanto de la música como de dichas personas. (Green, 2001, p. 23, esp.).

Ahora bien, ¿Cómo opera el patriarcado musical? Jerarquizando y organizando las prácticas musicales según las representaciones patriarcales de género pre-establecidas. En *Música, género y educación*, Green (2001) establece tres categorías para analizar dichas jerarquizaciones: celebración, interrupción o amenaza de la feminidad patriarcal. Dichas categorías se encuentran dentro del entramado socio-histórico de la cultura occidental y deben entenderse como rasgos generales de la misma. En primer lugar, la feminidad patriarcal en la música se celebra en el canto de la mujer, en tanto se asocie este a lo corporal, lo materno, lo sensible y lo sexual. Por otra parte, los trabajos habilitantes de la feminidad recaen en la administración y la docencia, esta última entendida como una vocación “esencialmente” femenina. En segundo lugar, puede ocurrir una interrupción de la feminidad patriarcal en las mujeres instrumentistas, en tanto sus prácticas generan significados ambiguos sobre la performance musical. Aunque el dominio de lo instrumental “pertenezca” a los hombres, la mujer es aceptada si maneja con solvencia y virtuosismo las competencias y habilidades musicales. Por último, es posible amenazar la feminidad patriarcal cuando las mujeres componen e improvisan, en tanto estas prácticas se consideran fundamentalmente mentales y, por lo tanto, masculinas y requieren de un alto grado de autonomía. Por ello

¹² Green (2001) se refiere la mayoría de las veces sólo a las mujeres en oposición a los hombres. Nos interesa abrir esta concepción, evitando en lo posible caer en la binariedad para incluir otras identidades, otras experiencias, también marginadas.

muchas de estas performances pueden constituirse como espacios de negación de la feminidad o de construcción de feminidades alternativas.

Esta categorización junto a la deconstrucción de las representaciones de género patriarcales permite pensar que el género es en realidad una delineación de la música (es decir, algo que no depende de los materiales musicales ni de las competencias musicales de los oyentes) pero que, al operar ideológicamente como algo intrínseco tanto a la música como a las personas, define la participación de los diferentes géneros en las diferentes músicas, favoreciendo a unos y quitando oportunidades a otros. Una estudiante da cuenta de esto:

(...) los más privilegiados son los hombres cis, son los que más presencia tienen a nivel de festivales, oportunidades de grabaciones, son lo "normal" cuando no es así, tienen oportunidades de la industria musical (...). Podés tocar mil veces mejor que un hombre pero igual te va a costar el triple llegar al lugar en donde está él.

En el apartado 2.1. dimos cuenta de cómo las diferenciaciones sociales se manifiestan y operan hacia adentro de los ámbitos de formación de docentes en música. En continuidad, podemos pensar cómo el patriarcado musical, basado en la diferenciación de géneros, se cuela en nuestras prácticas y establece jerarquías, distribuciones del poder y capacidades aparentemente inamovibles. Para ello, debemos asumir en primer lugar que el género de los estudiantes sí influye en sus trayectorias académicas, otorgando facilidades u obstáculos para las experiencias de formación.

Por otro lado, si pretendemos una formación crítica, es necesario establecer un vínculo entre la Educación Musical Estética y el Patriarcado Musical. Ambos, funcionan de modo recíproco, en tanto reproducen la idea de la música como un lenguaje universal que tiene una única forma válida de ser apreciada y valorada. A modo de ejemplo, es recurrente en el Nivel Superior tomar criterios y modelos compositivos de obras de compositores hombres centro-europeos como ejemplos de lo coherente, lo bien realizado. Por otra parte, la universalización de los sentimientos también adjudica por separado a cada género lo que debe sentir, cómo debe expresarse y cómo debe reprimirse. Por esto es que coincidimos con Vicari (en Bach, 2015) en que “la causa de la exclusión de las mujeres no está en los astros ni en los ciclos menstruales, ni en las hormonas, sino en las instituciones de formación, acreditación y consagración artística pensadas por y para varones.” (p. 248).

¿Cómo articular entonces la filosofía praxial de la música, como alternativa al modelo de la Educación Musical Estética, y la perspectiva de género, como crítica y alternativa al patriarcado musical? En términos curriculares, es central considerar en nuestro país la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (26.150/06) y la aprobación de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI). Según Vicari (en Bach, 2015) estos documentos proponen un cambio sustancial de paradigma pedagógico, cuyo objetivo central es poder acompañar a estudiantes para que logren tomar decisiones conscientes en torno al cuidado de sí, de su propio cuerpo, de las relaciones interpersonales, al ejercicio de la sexualidad y de la afectividad (p. 242-243). En sintonía con esto, es importante diseñar un currículum y una política institucional que busquen denunciar y revertir las desigualdades de género pasadas y presentes (Vicari en Bach, 2015, p. 264), concibiendo a todes como iguales en potencia y capacidad y promoviendo e incentivando el desarrollo de quienes más han sido oprimides por su género. Si pensamos, desde la filosofía praxial, que el *musicar* es y debe ser una experiencia accesible a todes, la perspectiva de género aporta una mirada específica sobre un tipo de desigualdad estructural que pretendemos eliminar o al menos problematizar. En términos de significatividad del aprendizaje, dar cuenta de la desigual distribución del poder entre los géneros en la formación de docentes en música habilita a reconocer que la identidad de género de le otre influye en sus prácticas musicales y en sus visiones acerca de lo que la música es y/o debe ser; a validar la afectividad y la corporalidad (ejes comunes a la filosofía praxial y la ESI) como modos de relacionarnos con les otre al *musicar* y de vivenciar tal experiencia; a observar cómo el patriarcado configura nuestros contextos socio-culturales; y a afirmar que es posible cuestionar los paradigmas que sujetan las representaciones patriarcales de los géneros a las prácticas musicales y viceversa. En este sentido, Green (2001) afirma que “el currículum puede proporcionar una fuerza interventora vital en la reproducción de la política de género de la música”, posibilitando así la emergencia de nuevas visiones no solo acerca de las prácticas musicales sino también de las representaciones y roles de género.

Por esto mismo, es mucho lo que se puede hacer, sobre todo teniendo en cuenta que las construcciones metodológicas son tan variadas como docentes, estudiantes e instituciones existen y que dependen en gran medida de la creatividad de les docentes, en tanto se constituyen como agentes curriculares¹³, recolectadas en

¹³ Para más sugerencias y actividades se recomienda una lectura atenta de Bach, A. (coord.) (2015) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: UNSAM.

su mayoría de Green (2001) e inscriptas dentro de lo que abordamos en el punto 2.2 acerca de la modalidad narrativa y los aprendizajes significativos, son:

- Visibilizar las prácticas musicales de las mujeres y otros géneros y analizar la ausencia de los mismos dentro de los contextos específicos.
- Revisar críticamente y desde una perspectiva de género las letras de canciones, libretos de ópera, textos programáticos.
- Revisar la terminología técnica (finales masculinos y femeninos en relación a fuertes y débiles; primer tema de sonata masculino y segundo tema femenino por sus cualidades de estabilidad e inestabilidad, por ejemplo) y proponer alternativas.
- Criticar la construcción del canon de obras musicales (compuesto en su mayoría de obras de compositores varones), explicitando su construcción, negándolo o presentando alternativas.
- Garantizar el acceso al *musicar* para todes por igual y promover experiencias estéticas donde se cuestionen las representaciones patriarcales de la feminidad y se presenten alternativas a las mismas.
- En la práctica coral, no dividir las voces en femeninas y masculinas y sí atender al nombre de las cuerdas¹⁴, entre otras...

Si atravesamos estos lineamientos con la modalidad narrativa, abordada en el punto 2.3., es importante reconocer que la misma tiene como eje la utilización del lenguaje verbal en ámbitos de diálogo y debate. Para cumplir con los objetivos propuestos, esta utilización debe pensarse desde

(...) una concepción dinámica del lenguaje, que se considera parte de la acción formadora de lo social y no un mero vehículo, lo que permite comprender el papel activo que tiene en la generación de subjetividades a través de una perspectiva performativa. El recorrido propuesto, entonces, brinda elementos para sensibilizarnos en la detección de efectos lingüísticos discriminadores; especialmente, de los que tienen sesgos androcéntricos y sexistas (...) (Campagnoli en Bach, 2015, p. 60)

¹⁴ Es posible que una mujer trans integre el coro y su registro corresponda a la cuerda de bajo, esto no implica que deba responder a lo “masculino”.

Para le docente, esto requiere una actitud atenta, reflexiva y sensible, que más allá de las incomodidades que le genere, pueda ejercer una “vigilancia antiandrocéntrica y antisexista” en los modos del decir, los contenidos, las actitudes hacia les alumnes, las consignas de trabajo, entre otros, ya que todo esto forma parte de la construcción performativa de las subjetividades (Campagnoli en Bach, 2015, p. 100).

Esta vigilancia no debe tomarse como una imposición. La modalidad narrativa implica una aceptación y una contención del disenso, en tanto no se lo debe suspender pero sí atender críticamente. Es posible que les futuros docentes celebren, sean indiferentes o rechacen la inclusión de estas perspectivas en su propia formación. Esto no implica de ningún modo censurar las voces, pero sí creemos que es una necesidad la obstinación en generar estrategias para que esas voces entren en diálogo significativamente. De este tipo de experiencias, es casi imposible que nadie salga igual que como empezó.

Retomando la idea de Regelski, afirmamos que la perspectiva de género dentro de nuestras prácticas también genera la oportunidad de “marcar una diferencia” en la formación y en la vida de les estudiantes. Junto con la filosofía praxial, ambas pueden dar cuenta de los mecanismos ideológicos por los cuales las diferencias sociales (de género en este caso) se reproducen hacia adentro de nuestras prácticas educativas y artísticas, al mismo tiempo que proponen alternativas concretas, superadoras, que impliquen pensarnos en comunidad, como iguales, sin vulnerar nuestras diferencias.

Nos parece importante dimensionar la inclusión de la perspectiva de género en la formación docente y artística desde un plano institucional, por lo que recurrimos como ejemplo a las palabras de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Artes (UNC):

Creo que tenemos que trabajar para que las personas también entiendan que [la relación entre arte y género] tiene que ver con la formación política y artística. No lo puedo entender como algo dividido, si lo personal es político, es muy difícil separarlo. El feminismo y la formación en género nos habilitan una especie de transformación transversal, general. Si a mí me atraviesa como persona es imposible que no me atraviese en mi producción artística.

Por último, a modo de cierre de este segundo capítulo, tomamos las palabras de una ingresante que hace propia esa actitud que intentamos contagiar:

Tratar de eliminar todo prejuicio negativo preestablecido por una crianza de valores antiguos y obsoletos me ayudaría a ser más abierta y crear poco a poco un ambiente en el que la igualdad sea expresamente valorada.

Capítulo 3: Las prácticas de la escritura y el ejercicio de la pregunta como insumos para la revisión crítica de las prácticas docentes.

“Tienes que llenarte de palabras. Y llenarlas a ellas de ti. De tu memoria, de tu sensibilidad. También de tus oscuros, de tus abismos. Casi todo lo que sabes, lo has aprendido de las palabras y en las palabras. Casi todo lo que eres lo eres por ellas.”

Larrosa (2004) en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.*

Es posible que se piense que una revisión crítica de las propias prácticas docentes implique sentirse a disgusto, encontrar frustraciones o decepciones. Por ello es que nos preocupa que este proceso, por más doloroso que sea, implique necesariamente un aprendizaje significativo, tal como lo deseamos para estudiantes y futuros docentes. Así, cognición, afecto y conciencia de nuestro contexto socio-cultural deben (co)operar conjuntamente, en pos de generar una transformación en nuestros actos, nuestras decisiones y nuestras formas de sentir y pensar el mundo. En este capítulo aportamos algunas ideas y prácticas para el proceso de reflexión, a modo de consejo, de sugerencia, partiendo sobre todo desde una experiencia concreta y sin olvidar la impronta subjetiva que la interpretación de ésta conlleva.

Acerca de la revisión crítica de las prácticas docentes, Edelstein (1995) afirma que el momento de reflexión pertenece a otro tiempo diferente al de las prácticas (p. 86). Esto implica un extrañamiento, un alejamiento de lo realizado, para poder ensayar otras visiones e imaginar otras propuestas educativas que incidan directamente en nuestras futuras acciones y decisiones. Por ello es deseable no escatimar en recursos y abarcar en nuestra reflexión todas las experiencias y deseos que nos llevaron a elegir la docencia como una profesión.

Nuestro primer aporte se relaciona con las prácticas de la escritura y su uso para la reflexión. En principio, la escritura de nuestras vivencias (ya sea en forma de relatos, de poemas, de pequeñas biografías o en otros formatos) y la de los otros, permite poner en manifiesto las perspectivas que tenemos en un momento particular de nuestra trayectoria como docentes, estudiantes o practicantes. Luego, el registro de las experiencias permite su comparación, observando así cambios, permanencias, retornos y/o contradicciones, entre otros procesos, que nos atraviesan como personas con identidades contingentes, dinámicas y complejas. Esto forma parte de lo que Carabeta y Duarte Núñez (2018) recogen de la “investigación narrativa”. Sintéticamente, la misma permite dar cuenta de cómo las personas

construyen simbólicamente y afectivamente su mundo, desde sus propias categorías y experiencias, a través de lo que narran (p. 131). Detrás de esto, hay una concepción vital de las prácticas docentes, en donde no se pretende instalar una verdad unívoca, sino “(...) conocer historias más completas, múltiples, potentes y conectadas entre sí, que nos conducen a comprender mejor la compleja realidad educativa.” (Litwin, 2016 en Carabetta y Duarte Núñez, 2018, p. 133).

Valorar las narraciones como instrumentos legítimos de la reflexión implica también un ejercicio de otredad y empatía, en donde se reconoce también que los otros “tienen algo para decir” y que eso se sustenta en categorías y experiencias particulares, semejantes o no a las propias. La escritura se convierte entonces en puerta de acceso al conocimiento del otro y también en ejercicio democrático, trascendiendo lo individual en pos de buscar un diálogo de vivencias e interpretaciones posibles (Komblit, 2004 en Carabetta y Duarte Núñez, 2018, p. 166). Por último, siguiendo a Sepúlveda y Rivas (en Carabetta y Duarte Núñez, 2018) las narraciones devienen estrategias para recuperar y dar “voz” a docentes y estudiantes como participantes de la realidad educativa y social en la que están insertes, por lo que se convierten en instrumentos reveladores de la dimensión política de nuestras prácticas.

El segundo aporte se relaciona con la necesidad de asumir el ejercicio de la/s pregunta/s como constitutivo de nuestros aprendizajes significativos, aquellos a los que queremos llegar en el proceso de reflexión mencionado. Al respecto, Meireu (2007) relaciona el aprendizaje con la generación de más y nuevas preguntas, concibiendo así un saber dinámico, vivo y que conduce a la emancipación de las personas (p. 42-47). Larrosa (2004) reafirma lo anterior al interpretar al estudio como una búsqueda de preguntas, que se encuentran tanto al principio como al final del mismo. A su vez, cada pregunta tiene en su interior otras preguntas, en una cadena que se pretende (y se asume) sin fin. Pero preguntar no es una práctica universal, igual para todos, sino que es una experiencia donde se da lugar a las voces individuales de cada agente educativo: sus preguntas manifiestan sus deseos, sus esperanzas, sus experiencias previas, sus visiones de mundo y los contextos de los cuales provienen. Si vemos el ejercicio de la pregunta desde su dimensión política, reconocemos entonces que “(...) preguntar se vuelve imperioso para poner al desnudo el hondo grado de simulación y jactancia con el que se vive (...)” (Kovadloff, 2001), asumiendo nuestra ignorancia, nuestra insatisfacción, nuestra incertidumbre y nuestro deseo de querer aprender más y de otros modos. Hacernos preguntas, ensayar respuestas y encontrar más preguntas es el modo que tenemos de cuestionar las

verdades que se nos presentan como únicas e incuestionables. En este sentido, la reflexión sobre nuestras prácticas puede incluso retrotraerse a la infancia, observando en ella el nacimiento de nuestras inquietudes:

Los niños preguntan en serio. ¿Qué significa eso? Significa que, al igual que contadísimos adultos, se atreven a quedar a la intemperie, a soportar los enigmas impuestos por una realidad que, rompiendo su cascarón de mansedumbre aparente, se planta ante ellos revulsiva, irreductible, misteriosa y desafiante.” (Kovadloff, 2001)

Como ejercicio, finalizamos este trabajo con algunas preguntas que hacen referencia a lo vivido, advirtiendo que bajo la aparente ingenuidad de alguna de ellas se encuentra un desafío latente y un deseo de querer saber y sentir más, siempre insaciable:

¿Qué es enseñar? ¿Qué es aprender? ¿Por qué enseñar? ¿Por qué aprender? ¿Por qué formarnos como docentes de música? ¿Para qué formarnos como docentes de música? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo aprender? ¿Dónde es mejor aprender? ¿Qué tiene que ver el deseo con aprender? ¿Y con enseñar? ¿Qué lugar le damos al placer en nuestras prácticas educativas? ¿Se puede disfrutar de la música al mismo tiempo que se la enseña? ¿Cómo elegir el repertorio musical para nuestras clases? ¿Dónde encontramos más bibliografía sobre lo que nos interesa profundizar? ¿Cómo podemos generar espacios de encuentro y diálogo con nuestros colegas? ¿Qué es el conocimiento musical? ¿Se puede enseñar a escuchar? ¿Qué es escuchar? ¿Cómo escuchamos hoy en día? ¿Cómo nos gustaría escuchar? ¿Se puede enseñar a componer? ¿Cómo? ¿Qué es componer? ¿Para qué componer? ¿Qué es el arte? ¿Qué es la música? ¿Qué tiene que ver el arte con la política? ¿Y qué es la política? ¿Qué tiene que ver el género con la música? ¿Qué es el género? ¿Por qué hablamos de género? ¿Por qué las mujeres no acceden de manera igual a las experiencias musicales que los hombres? ¿Somos diferentes? ¿Somos iguales? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Cómo se relaciona el género con las clases sociales? ¿Y con la raza? ¿Cómo rompemos con la binariedad? ¿Existe la música queer? ¿La música gay? ¿Por qué el feminismo “se mete” en las instituciones? ¿Qué feminismos dejamos que entren en nuestras vidas? ¿Cómo deconstruirnos al mismo tiempo que enseñamos y/o aprendemos? ¿Qué es la igualdad? Y por último... ¿Por qué escribir en la finalización de una carrera universitaria un trabajo cuyo título empieza con la palabra “¡Bienvenidos!”?

Referencias

- AA.VV. (2011) *Aproximación a los métodos musicales*. Apunte de cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza. Escuela de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Aguilar, M. (2009). *Aprender a escuchar música*. Madrid: A. Machado Libros
- (1994). *Método Para Leer y Escribir Música*. Buenos Aires: edición de la autora.
- Aguilar, M., Giordano, J. y Restiffo, M. (2004). El ingreso irrestricto a las carreras de Música: una cuestión de honestidad en Actas del *Encuentro Nacional La Problemática del Ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas* (23-24 sept.). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Augustowsky, G. (2012). Las buenas prácticas de evaluación de la los aprendizajes en *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Bach, A. (coord.) (2015) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: UNSAM.
- Badano, M. et al. (2008). *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Barbieri, J. y Fernández, J. (2016). *Propuesta metodológica para la enseñanza de la composición musical en el Nivel Superior para alumnos con conocimientos básicos*. Metodología y Práctica de la Enseñanza. Profesorado en Composición Musical. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Biber, G. (comp.) (2005). *Preocupaciones y Desafíos Frente al Ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Carabetta, S. (2014). *Ruidos en la educación musical*. Ituzaingó: Maipue.
- Carabetta, S. y Duarte Núñez, D. (2018) *Escuchar la diversidad: Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural*. Ituzaingó: Maipue.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- De Medeiros, C. (2012). *Sacale la bata, a ver cómo suena: La intervención como recurso didáctico para la enseñanza de conceptos de composición musical*. Metodología y Práctica de la Enseñanza. Profesorado en Composición Musical. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Edelstein, G., Coria, A., Burnichon, M., Frigerio, G. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Eisner, E. (1995) *Crecimiento infantil en arte: ¿Se puede evaluar? Educar la visión artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Graetzer, G. (1970). *Método Orff-Schulwerk*. Buenos Aires: Barry.
- Green, L. (2008). *Music on deaf ears: Musical meaning, Ideology and Education*. Reino Unido: arima publishing.
- (2001). *Música, Género y Educación*. Madrid: Ediciones Morata
- Holguín Tovar, P. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad en *Revista Internacional de Educación Musical*, N° 5, ISSN 2307-4841. España: Sociedad Internacional para la Educación Musical.
- Kovadloff, S. (2001). ¿Qué significa preguntar? en *La nueva ignorancia*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates *Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad*, organizado por La Central. Barcelona, España.
- (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. 3° ed. Ampliada. México: FCE.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender, entrevista, en *Cuadernos de Pedagogía*, No 373.
- Meyer, L. (2001). *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza Música.
- Ortega, F. (2000). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Córdoba: Narvaja Editor.
- (1996) *Los desertores del futuro*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados.

Página web institucional de Collegium:
<https://www.collegiumcordoba.org/quienes-somos.html>, visitada el 15 de septiembre de 2017.

Lines, D. (comp.) (2009) *La educación musical para el nuevo milenio: El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música*. Madrid: Ediciones Morata.

Samper Arbeláez, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas en *El artista*, N° 8, ISSN 1794-8614. Colombia.

------(2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido en *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, N° 5. Bogotá.

Santero, S. (2009) *Estudios Rítmicos*. Buenos Aires: edición del autor.

Documentos

Documento curricular de los Profesorados en Educación Artística de la Provincia de Córdoba (2013). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Resolución del Consejo Federal de Educación 111/10. La educación artística en el sistema educativo nacional. Anexo.

Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares (2008). Profesorados en Educación Artística. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Entrevistas y encuestas

Encuestas a estudiantes de Introducción a los Estudios Musicales Universitarios realizadas entre diciembre de 2017 y marzo de 2018. Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Entrevista al Director del Nivel Superior de Collegium realizada el 26 de Junio de 2017. Córdoba.

Entrevista a la Coordinadora de Introducción a los Estudios Musicales Universitarios realizada el 11 de octubre de 2018. Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Entrevista a la Profesora del módulo de Audioperceptiva de Introducción a los Estudios Musicales Universitarios realizada el 1 de noviembre de 2018. Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Entrevista al Profesor del módulo de Conceptos Básicos del Lenguaje Tonal de Introducción a los Estudios Musicales Universitarios realizada el 12 de diciembre de 2018. Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Entrevista a la Secretaria de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Artes realizada el 14 de noviembre de 2018. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Anexo

1. Sobre la utilización del lenguaje inclusivo en la escritura académica

“La palabra es un acto político”

Morales, S. (2019) en *Qué sistemas de dominación legitimamos con el uso del lenguaje*

El lenguaje inclusivo o no discriminatorio tiene diversas maneras de manifestarse en lo social. Sin embargo, podemos establecer dos de sus objetivos primarios: por un lado, ampliar la concepción de género binaria de nuestro lenguaje intentando abarcar a otras identidades y expresiones de género (con la utilización de las letras “e” o “x” en lugar de “o” y “a” como marcaciones de género de las palabras); y por otro, erradicar lo masculino como equivalente a las generalizaciones (todos, los docentes, el hombre, por ejemplo) proponiendo alternativas (todes, los y las docentes, la humanidad, respectivamente).

Este uso del lenguaje nace dentro de los movimientos feministas, que desde la década del ‘70 comenzaron a observar y cuestionar las violencias simbólicas que operan en nuestra lengua en relación al género. Esta inquietud está ligada a una concepción sociolingüística del lenguaje en la que se considera que la *lengua* (entendida como el conjunto de signos lingüísticos y normas gramaticales y sintácticas) es una construcción social y que el *habla* (donde la lengua se manifiesta en su carácter contextual y particular) es una práctica social. Las arbitrariedades con que se construyen la lengua y el habla no sólo permiten su multiplicidad y variedad sino que también habilitan su cambio y su re-adaptación constante. Por eso es que, siguiendo a del Valle (2018), la normativización del lenguaje (el dividir las expresiones verbales en “correctas” e “incorrectas”) es el resultado de procesos sociales y políticos que definen modelos lingüísticos según intereses y concepciones de moralidad muchas veces consensuadas, muchas otras en disputa. Por eso, en palabras de Novo (en Nusbaum, 2019):

son los usos de la lengua, en esas interacciones concretas, los que van generando cambios que, al empezar a ser mayoritariamente compartidos, pueden llegar a establecerse como usos normativamente válidos, incluso aceptados por instituciones como la famosa RAE, difundidos por los distintos medios de comunicación, prestigiados por su empleo en textos científicos, filosóficos o literarios, y enseñados en los distintos niveles educativos.

De esto se deduce que en el juzgamiento a quienes “hablan mal”, más que juzgar, se están develando dos posiciones dicotómicas: una, que reafirma una intención moral normativizadora; otra, rebelde, que no se ajusta a las normas por uso y derecho propio. La primera posición forma parte de lo que Bourdieu (en Minoldo y Balián, 2018) llama “violencia simbólica”. La misma se refiere a los mecanismos por los cuales se naturaliza (y por lo tanto, invisibiliza) la imposición de categorías de pensamiento por parte de un dominador. Estas categorías construyen nada más y nada menos que nuestra relación con nosotros mismos, con los otros y con el mundo. (Minoldo y Balián, 2018).

En cuanto a la relación de esta violencia simbólica y el género, es posible pensar entonces en la perspectiva simbólica del patriarcado. Esta estructura, debido a su carácter ideológico, se sostiene discursivamente a través de la función normativa, regulativa y prescriptiva del lenguaje, que entendido como institución establece jerárquicamente tanto lo masculino y lo femenino como lo deseable y lo indeseable, entre otros. El lenguaje sexista es una expresión de esto, en tanto vincula lo correcto con:

nombrar ciertos roles y trabajos sólo en masculino; referirse a la persona genérica como ‘el hombre’ o identificar lo ‘masculino’ con la humanidad; usar las formas masculinas para referirse a ellos pero también para referirse a todos, dejando las formas femeninas sólo para ellas; nombrar a las mujeres (cuando se las nombra) siempre en segundo lugar. (Minoldo y Balián, 2018)

En síntesis, la normativización actual del lenguaje nos dice que, como ironiza Alcaraz (s/d), “todos somos varones hasta que se demuestre lo contrario”. Por esto, el lenguaje inclusivo, más que ofrecer una alternativa “políticamente correcta”, realiza una “subversión simbólica”, cuestionando las categorías de pensamiento impuestas y proponiendo unas nuevas, construidas por las personas históricamente marginadas y dominadas. A través de ello, se dicen otras realidades y se amplía el margen de lo posible. (Minoldo y Balián, 2018)

No es sorprendente, dado el carácter político de la construcción de la lengua, que haya un rechazo a cambiar lo “instituido”. Por ello es que, como podemos observar en una nota de opinión de Diario Clarín, intelectuales “autorizados” como Gil (2018), en sintonía con la Real Academia Española, se detienen a contraargumentar el uso de la nueva propuesta: “Con el “lenguaje inclusivo” se consigue el predominio de la función poética del lenguaje por encima

de otras funciones [igual o más importantes].”; “[el lenguaje inclusivo tiene un] descuido del nivel conceptual”; el lenguaje inclusivo pretende modificar el pensamiento y la “creatividad conceptual” a través de una pequeña modificación morfológica; la mayoría de sus hablantes, “(...) incurren en inconsistencias manifiestas; el lenguaje inclusivo es en realidad elitista porque “(...) exige un alto nivel de conciencia gramatical (...)” y un alto grado de escolarización; el lenguaje inclusivo atenta contra el principio de economía del lenguaje; y, por último, es la expresión que una minoría pretende imponer en beneficio de la mayoría (Gil, 2018).

No es nuestra intención contestar a cada una de esas afirmaciones, pero sí profundizar en la construcción política del lenguaje inclusivo. En primer lugar, la propuesta es incómoda, “hace ruido”. ¿Por qué? Por que es una práctica que, como dice del Valle (2018) “(...) se produce en un contexto donde las prácticas verbales están altamente codificadas e incluso ritualizadas en grado sumo.” (del Valle, 2018). También, por que da existencia a formas de vivir antes sistemáticamente invisibilizadas, como afirma Berkins (2013): “(...) me estoy nombrando porque sé que nadie más me va a nombrar. Es mi forma diaria de poner el lenguaje androcéntrico en tensión, de hacerlo un poco más inclusivo.”¹. Y, como tercera respuesta, porque requiere de un esfuerzo personal en el que podamos desacostumbrarnos al mismo tiempo que nos equivocamos y ensayamos una forma diferente de pensar nuestras propias palabras (Aldrey, 2018).

Por otra parte, el lenguaje inclusivo no está ahí para consagrarse como una nueva verdad, una nueva regla. Por ello no hay garantías de que “triunfe”, estableciéndose para siempre como norma. El objetivo es otro. El lenguaje inclusivo está ahí, incomodando, para dar cuenta de una falta, de una ausencia y de una posición política, no de una decisión lingüística. Por ello es incongruente “pedirle” al lenguaje inclusivo que cambie la realidad por sí solo, cuando en realidad su uso acompaña procesos sociales mucho más profundos y estructurales. Como dice Morales (2019): “¿Se corre el riesgo de que alguien no entienda el lenguaje inclusivo? No. En todo caso, puede generar desconcierto, que dará lugar a un diálogo/debate. Lo cual es lo más sano que nos puede pasar como sociedad.”. Este tipo de prácticas se sustentan en una apropiación consciente de nuevas formas igualitarias del decir y del decirnos

¹ Agrega Berkins (2013): “No estoy de acuerdo con ese orden que en general aparece en el “todos, todas y todes”. Me parecería mejor decir simplemente “todes”. Porque, si no, se está relegando a todo lo que queda fuera de la “o” y de la “a” a lo periférico. Se reproduce la jerarquía: hay un “él”, un “ella”, y todas las sobras, todos los restos, terminan en el “todes”.”

que se construyen a la par de la alteración de las prácticas de ejercicio de poder y de la subversión de los hábitos que instalan la desigualdad en los diferentes campos (del Valle, 2018). Dentro de esos campos, el de la educación, entendido según Bourdieu como un ámbito de reproducción, presenta muchas posibilidades de innovación a partir del lenguaje hegemónico mismo (Campagnoli en Bach (2015), p. 75)

La Universidad, como campo educativo consagrado a la producción y reproducción del saber, no es ajena ni a las transformaciones culturales de los que los movimientos feministas son parte, ni a las violencias de género (simbólicas o físicas) que se ejercen entre sus miembros. Por un lado, y posicionándonos dentro de la Universidad Nacional de Córdoba, diferentes normativas y acuerdos² que rigen en el ámbito universitario defienden y fomentan la erradicación de la discriminación y la violencia hacia las identidades y expresiones de género no masculinas; la igualdad de derechos y oportunidades para todos los géneros; y el reconocimiento de la identidad de género autopercibida. Incluso, en el artículo 1 de la resolución 208/2019 del Honorable Consejo Superior se resuelve: “(...) potenciar la transformación cultural necesaria en el ámbito universitario para promover la igualdad de derechos y la erradicación de las violencias de género.”. Además, el Programa de Género (dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria) y el “Plan de Acciones y herramientas para prevenir, atender y sancionar las violencias de género en el ámbito de la UNC” dan cuenta de que el ámbito académico no está exento de discriminación y de que es necesario hacer algo al respecto.

Ahora bien, en cuanto a la erradicación de la violencia simbólica dentro de las prácticas del lenguaje, todavía no hay un consenso. El sesgo normativo y colonial que impone la Real Academia Española es aún el marco de amparo para la escritura académica. Sin embargo, en los últimos años, estudiantes, docentes e investigadoras comenzaron a utilizar el lenguaje inclusivo hacia adentro de sus producciones textuales, contradiciendo el marco mencionado. Así es como en algunos casos, se institucionalizó la aprobación de tal práctica³, pero en otros se prohibió terminantemente (como es el caso de la Universidad Católica de Córdoba).

² La Ley 26.485 de Protección Integral a las Mujeres; la Ley 26.743 de Identidad de Género; la Declaración Universal de Derechos Humanos (UN, 1948); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966); la Ordenanza 9/2011 del HCS de la UNC de Identidad de Género; y la Resolución 208/2019 “Ley Micaela” del HCS de la UNC, entre otras.

³ Algunos casos de instituciones que aprueban el uso del lenguaje inclusivo en textos académicos son la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Chubut), la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba) y la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba).

Sin embargo, cabe discutir este problema en relación al funcionamiento de la escritura académica. Si bien es cierto que posee reglas que permiten la comunicación efectiva entre los miembros de la comunidad académica, no es menos verdadero el hecho de que, al querer producir y reproducir conocimientos desde una perspectiva crítica, la escritura no puede ser ajena a las transformaciones culturales de nuestra sociedad de las que muchas veces hablan. En este sentido, escribir un trabajo práctico, el programa de una asignatura, un paper o una reglamentación, son prácticas discursivas con intenciones políticas establecidas. Por ello, la escritura en la academia, en vez de reducirse a las normas APA o al “correcto uso del castellano”, puede ser un espacio de invención, de ensayo, de investigación. Afirmamos que la forma en que escribimos también es un contenido, por lo que toda práctica que “incurra” en lo anormal debe ser vista también desde su intención política particular y no desde el “error”. En palabras de Lagneaux (2017):

(...) podemos entender al aprendizaje y las prácticas de la escritura como un proceso ilimitado y atemporal con objetivos sociales, susceptible a las modificaciones del lenguaje, así también como un mecanismo de construcción de sentido para las realidades cotidianas que nos interpelan como seres sociales.

En el mismo sentido, la autora habla de una “emancipación escritural” en la que los procesos sociales y culturales (colectivos y/o individuales) encuentren en las instituciones un modo de existir, de decir, y de visibilizarse en oposición a los modos hegemónicos de quienes conciben una lengua estática, universal e incuestionable. La escritura puede convertirse en una de las formas de la inclusión, si se concibe como abierta, plural y mutable.

Por todo esto es que impulsamos la implementación del lenguaje inclusivo en las producciones textuales académicas, enfatizando el carácter político de las mismas y del grado de arrojo y valentía que implica dicha decisión. Dice Peirone (en Duarte, 2018): “(...) si en nuestras vidas tenemos ciertas militancias, por qué no en la academia”. Al decir de Novo (en Nusbaum, 2019), estos actos constituyen un precedente importantísimo para la Universidad, para el feminismo y para la escritura académica. Esperamos entonces que cese su rechazo y se vea en él una puerta para seguir pensando en prácticas de la inclusión y la igualdad abiertas siempre al diálogo.

Referencias

- Alcaraz, M. F. (s/d). Manual de instrucciones para hablar con e en *Revista Anfibia*, medio digital. Disponible en <http://revistaanfibia.com/ensayo/manual-de-instrucciones-para-hablar-con-e/>, visitada el 04/07/2019.
- Aldrey, N. (2018). Dime cómo hablas y te diré quién eres en *La Tinta*, medio digital. Disponible en <https://latinta.com.ar/2018/08/dime-como-hablas-te-dire-quien-eres/>, visitada el 04/07/2019.
- Bach, A. (coord.) (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: UNSAM.
- Berkins, L. (2013). Nosotres y el lenguaje en *Diario Página 12*. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/subnotas/2891-296-2013-04-19.html>, visitada el 04/07/19.
- del Valle, J. (2018). La política de la incomodidad en *Anuario de Glotopolítica*. Disponible en <https://glotopolitica.com/2018/08/21/la-politica-de-la-incomodidad/>, visitada el 04/07/2019.
- Duarte, R. (2018). Presentan trabajo final de grado redactado en lenguaje inclusivo en *Diario Puntal Villa María*. Disponible en <https://www.puntalvillamaria.com.ar/villamaria/Presentan-trabajo-final-de-grado-redactado-en-lenguaje-inclusivo-20181216-0010.html>, visitada el 04/07/2019.
- Gil, J. M. (2018). La paradoja de la “e”: ¿Es inclusivo el lenguaje inclusivo? en *Diario Clarín*. Disponible en https://www.clarin.com/sociedad/paradoja-inclusivo-lenguaje-inclusivo_0_ubeRSbY22.html, visitada el 04/07/19.
- Lagneaux, M. A. (2017). El lenguaje inclusivo y la escritura académica en la universidad en *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol.3, N.º 1. La Plata, Buenos Aires: FPyCS, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/4780/3866>, visitada el 04/07/2019.

Minoldo, S. y Balián, J. C. (2018). La lengua degenerada en *El Gato y La Caja*, medio digital. Disponible en <https://elgatoylacaja.com.ar/la-lengua-degenerada/> , visitada el 04/07/19.

Morales, S. (2019). Qué sistemas de dominación legitimamos con el uso del lenguaje en *La Tinta*, medio digital. Disponible en <https://latinta.com.ar/2019/04/sistemas-dominacion-legitimamos-uso-lenguaje/> , visitada el 04/07/19.

Nusbaum, N. (2019). Interpelar lo instituido, incluir con las palabras en *La Tinta*, medio digital. Disponible en <https://latinta.com.ar/2019/03/interpelar-instituido-incluir-con-palabras/> , visitada el 04/07/19.

2. Actividades de la Planificación del Proceso de Residencia

Clase 1

(07-08-17)

Bloque 1: 19:10 a 20:30. A cargo de María Clara Rotti

Recursos: Instrumentos de percusión. (Mínimo 10)

Para introducirnos en este período de la residencia haremos una pequeña presentación de quienes somos y por qué estamos aquí. Mencionaremos la importancia que tuvo para nosotros realizar las observaciones y, sobre todo, la encuesta previa a los alumnos a la hora de pensar las clases.

El espacio áulico estará organizado en una sola ronda de sillas y bancos, cada alumno contará con un instrumento de percusión. En caso de no haber suficientes instrumentos, se optará por ir rotando entre los alumnos los mismos.

Primera actividad: Repaso Rítmico de Compás compuesto.

- Para iniciar las distintas actividades se propondrá un primer momento de relajación del cuerpo, al inicio sin utilizar el instrumento. Luego de dicha relajación se pasará al instrumento de percusión para continuar con la relajación partiendo de un pulso común, variando dinámicas, formas de toque y velocidad.

- El Practicante propone, mediante la interpretación, rítmicas en compás compuesto, las cuales los alumnos deberán imitar a modo de respuesta. El ejercicio continúa así repasando las distintas células y configuraciones rítmicas vistas por los alumnos hasta el momento.

- Seguidamente se les pide a los alumnos que compongan un compás rítmico en 6/8. La escritura del mismo debe ser bien clara y grande (aproximadamente de media hoja A4). Luego de esto se retirarán los papeles de los alumnos, se mezclarán y se repartirán al azar las composiciones de sus compañeros. Cada alumno tendrá un momento para ver y practicar el compás que le ha tocado. Seguidamente, con la misma dinámica que la actividad anterior, cada alumno interpretará el compás que le tocó y los demás imitarán la rítmica. Este momento de la actividad se realizará por turnos según la ronda, el alumno interpreta la rítmica, los demás imitan, se espera un compás de 6/8, (el cual se marca por todos los

alumnos percutiendo dos negras con punto en el aro del instrumento), y sigue el siguiente alumno. Así sucesivamente hasta que cada alumno haya interpretado su compás.

- Con el compás que a cada uno le tocó, el alumno debe componer un segundo compás en 6/8 a modo de respuesta del anterior. Para esto se expondrá brevemente el concepto de composición y se focalizará en la forma pregunta- respuesta. Se dará un momento para practicar y luego se realiza la misma actividad de interpretación e imitación a un tempo más rápido.

- Al finalizar esta actividad se abrirá un pequeño debate de reflexión en el cual se revisarán qué herramientas, contenidos, hemos visto, por qué creen que estas cosas son importantes y en que los puede ayudar a futuro.

Segunda Actividad: Incorporación de Silencios y concepto de Polirritmia.

- Se explicarán teóricamente los silencios de negra, negra con punto y corchea. Junto con los alumnos, en un diálogo, se escribirán en el pizarrón las posibles células rítmicas incorporando dichos silencios. Se le pedirá a los alumnos que juntos interpreten las distintas células, primero cantando y luego con los instrumentos.

- Una vez que las distintas células se han comprendido, se dividirá la ronda en dos. El practicante irá señalando con una mano una rítmica para un grupo y con la otra mano otras células para el otro grupo. A cada grupo le corresponderá un timbre diferente (aro o parche). Se introducirá así el concepto de polirritmia.

- Seguidamente se les pedirá a los alumnos que compongan dos compases en 9/8 que integren las células vistas. Una vez hecho esto se los hará ponerse de a dos y practicar juntos cada uno su rítmica y luego la rítmica del compañero. Siempre diferenciando los timbres de cada uno de los intérpretes.

- A continuación se agruparán de a cuatro, en esta ocasión se debe elegir uno de los cuatro ritmos para introducir (grupalmente) un texto al mismo. Los criterios para esto son: respetar los acentos de las palabras en relación a los acentos del compás, no cortar las palabras con silencios. Se dará un tiempo de práctica y por grupo mostrarán lo que han realizado a sus demás compañeros. Se pedirá que dos de los alumnos toquen en el aro del instrumento, uno en parche y uno que diga el texto.

- Al finalizar esta actividad se abrirá un pequeño debate de reflexión en el cual se revisarán qué herramientas, contenidos, hemos visto. Porqué creen que estas cosas son

importantes y en que los puede ayudar a futuro. ¿De qué manera lo visto se puede implementar en casa y con otros?

Bloque 2: 20:40 a 22:00 a cargo de Emiliano Terráneo

Recursos: Grabador, proyector, instrumentos de percusión (mínimo 9, preferentemente cajas chayeras).

La disposición del aula puede seguir igual que en el bloque anterior.

-Primero se introducirán los temas de la clase: dictado melódico y creación melódica. Se conversará con los alumnos sobre sus dificultades (expuestas en las encuestas de las observaciones anteriores) y sobre las herramientas que ya poseen o al menos conocen de ambos contenidos. Se hablará sobre la necesidad de ambas prácticas tanto en la profesión de “músico” como de docente.

-A continuación se realizará un dictado melódico con una copla (canta el practicante acompañado con una caja), aconsejando el siguiente esquema de resolución:

- reconocer pulso y acentos
- escribir ritmo
- reconocer tónica (sonido 1)
- reconocer modo (sonido 3 y 5)
- ¿se usan más sonidos?

Una vez repetida varias veces la melodía, el practicante escribirá en el pizarrón la melodía con el aporte de todos los alumnos (sin dar la “respuesta correcta”). Luego dirá tres características del dictado que lo significan como una copla de baguala: texto de ocho sílabas, compás binario, escala mayor utilizando los sonidos 1,3 y 5.

-Se procederá a mostrar video un sobre canto con caja y coplas (<https://www.youtube.com/watch?v=8pFfGc2Y6i0>). Luego se comentará la práctica habitual del canto de coplas con caja, la forma pregunta-respuesta en las rondas, el sentido colectivo y comunitario, y el carácter anónimo de estas prácticas. Para ejemplificar se escucharán otros ejemplos de bagualas, provenientes de una agrupación de mujeres cordobesas (<https://www.youtube.com/watch?v=3c25XogXuYM>).

- Luego se hará una creación colectiva: se construirá entre todos una respuesta melódica a la copla con su texto (“y cuando las canta el pueblo/ya nadie sabe el autor”). El criterio a

seguir es la unión entre los acentos de las palabras y los acentos rítmicos y métricos, y la expresividad de los sentidos del texto a partir de las características melódicas y funcionales de las notas elegidas. A medida que surja, el practicante escribirá la creación en el pizarrón.

- Luego se le pedirá a cada alumno que invente una copla de tres compases con su propio texto en respuesta a una copla que cantará el practicante (Anexo, ejemplo 1.2.2). Deberán tener en cuenta los ejemplos dictados anteriormente (solo utilizar do-mi-sol, negras y corcheas y una sílaba por figura)

-La siguiente actividad consiste en un juego para una ronda:

- Todos cantamos la copla 1
- El estudiante a la derecha canta su respuesta (puede ser acompañado con caja o no)
- Todos cantan la respuesta de ese estudiante
- Se repite hasta que todos mostraron su respuesta

-Se pedirá a algún alumno si se le ocurre alguna variante del mismo juego

-Como conclusión, se reflexionará en forma de diálogo sobre qué otros juegos, métodos, actividades se pueden seguir usando en casa, solos o con otros a propósito de la creación de coplas. Además se conservará sobre el acto creativo, lo que nos aporta como personas y como docentes y la función que tiene en los procesos de aprendizaje.

-Se les pedirá a los alumnos que para la próxima clase traigan una o varias coplas inventadas por ellos mismos (con letra y música)

Clase 2

(14-08-17)

Bloque 1: 19:10 a 20:30 a cargo de Emiliano Terráneo

Disposición del aula: común.

-Se pedirá a los alumnos que trajeron coplas que las canten (uno a la vez). Algunas podrán ser consideradas como dictados melódicos para sus compañeros en el momento. Otras se pueden copiar en el pizarrón para practicar entre todos lectura melódica. Una de estas últimas puede hacerse con el sonido 3b, para probar la sonoridad menor.

-Luego seguirá un pequeño espacio de exposición teórica. Escribiendo en el pizarrón las notas, se introducirán los sonidos 7 (si, séptimo grado, sensible tonal) y 4 (fa, cuarto grado, sensible modal). Se explicarán las siguientes características:

- Si: función de dominante que resuelve en la tónica. Giro melódico obligatorio al principio: do-si-do. Determina la tónica

- Fa: función de dominante que resuelve en el sonido 3, mi. Giro melódico obligatorio al principio: mi-fa-mi. Determina el modo. Diferencia entre fa-mi y fa-mib.

-Luego los alumnos cantarán las notas que el practicante señale en el pizarrón de la siguiente manera:

- 1) o do-mi-sol-mi-do-*si*-do (repitiendo las últimas dos)

- o do-mi-sol-mi-*fa*-mi (repitiendo las últimas dos)

- o do-mi-*fa*-mi-re-do (repitiendo mi-fa-mi)

- o do-mi-re-do-*si*-do. (repitiendo todo)

- 2) o do-mi-sol-mi-*fa*-mi-*fa*-sol (repitiendo las últimas dos)

- o do-mi-sol-mi-do-*si*-re-do. (repitiendo las últimas tres)

- 3) Los mismos dos ejercicios anteriores en modo menor

- 4) Bicordios en dos grupos (preferentemente separados en Sopranos-Contraltos y Tenores-bajos por la unificación en el registro) cantando según una polirritmia (Anexo, ejemplos 2.1.1). Prestar atención a la sonoridad de tensión y de relajación:

- o do, *si-re*, do.

- o do, *si*-(mi)sol, do-sol.

- o do, *si*-(mi)sol, *si-fa*, mi.

- 5) El ejercicio 4 en modo menor.

-Luego se realiza el juego “Cadáver exquisito melódico”:

- Se explica el juego, exponiendo cada paso detalladamente y focalizando la atención en distintos criterios de composición como la segmentación en frases, la repetición y la variación de células rítmicas, etc.

- El practicante entrega un papel pentagramado a grupos de 2 o 3 alumnos/as .

- En el grupo deciden una métrica y una clave y la escriben al principio del pentagrama.

- Un/a alumno/a escribe algo para el primer tiempo, utilizando todas las notas y figuras rítmicas vistas hasta el momento que quiera.

- Otro/a alumno/a a su lado escribe algo en el segundo tiempo atendiendo a lo que escribió su compañero.

- La escritura llega a su fin una vez completados 4 compases.

- Luego escriben tres posibles textos para dicha melodía según tres canciones de su gusto (pueden tomar un fragmento de la letra de “11 y 6” de Charly García y adaptarla a su melodía, por ejemplo). El criterio es el mismo que se viene sosteniendo: que música y letra convivan a partir de los acentos métricos y rítmicos, de las duraciones y características melódicas y funcionales de lo creado.

- Muestran una o más versiones a la clase, sin decir el nombre de las canciones de las cuales extrajeron las letras.

-Reflexión final: hablaremos sobre las dificultades que les provocó la actividad, otras formas de abordarla u otras actividades que se pueden realizar para incorporar estos sonidos al mismo tiempo que creamos. También hablaremos de la importancia del texto y del cambio que se produce (o no) desde lo afectivo/emocional al incorporarse a la música.

-Se les pedirá a los alumnos que traigan para la próxima clase por lo menos 3 melodías con textos diferentes.

Bloque 2: 20:40 a 22:00 a cargo de María Clara Rotti

Primera Actividad: Repaso rítmico en compás simple

- Primero se repasarán las herramientas vistas para resolver un dictado. (Proceso en la escucha y determinación de distintos aspectos, pulso, acento, compás, figuras.) Se puntualizará sobre la importancia de leer para poder escribir. Seguidamente se realizará un pequeño dictado rítmico simple.

Segunda Actividad: Semicorcheas y células rítmicas.

- Se enseñará de manera expositiva la figura de la semicorchea, en relación a las figuras que ya se han visto. Se establecerán las distintas células rítmicas posibles y se hará un repaso grupal de cómo suenan cada una de las mismas. Se darán distintas técnicas de deducción para determinar cómo debería sonar cada célula en caso de encontrarse solos (cuatro dedos, en relación a las corcheas, según tiempo y contratiempo)

- Entre todos se analizarán ejemplos rítmicos centrándose en la musicalidad del mismo, fraseología, pregunta- respuesta, comparando fragmentos o secciones.

- Una vez comprendidos los ritmos y establecido algunos criterios de composición, en grupos de 3 o 4 se les pedirá que compongan 4 compases de 4/4 aplicando integrando las células nuevas. Una vez compuestos los compases correspondientes, se pasan el ritmo entre los grupos, seguidamente cada grupo practica el ritmo que le ha tocado dándole a cada célula

una tímbrica diferente con distintas partes del cuerpo. Una vez que logran resolverlo se juntan de a dos grupos y hacen cada uno su rítmica con las tímbricas pensadas. Una vez practicado, se muestra a sus compañeros. Luego, en ese grupo de 6 u 8, se les pedirá que compongan juntos, un texto para cada rítmica.

Actividad tres. Composición y dictado.

- Cada uno individualmente compondrá 2 compases en 4/4, una vez que lo hayan hecho y practicado, se lo dictarán a otro compañero para que resuelva la escritura, comparan entre ellos el resultado. Si logra resolverse con facilidad se les pedirá que compongan nuevamente pero 3 o 4 compases.

- Al finalizar estas actividades se abrirá un pequeño debate de reflexión en el cual se revisarán qué herramientas, contenidos, hemos visto. Porqué creen que estas cosas son importantes y en que los puede ayudar a futuro. ¿De qué manera lo visto se puede implementar en casa y con otros? ¿Por qué creen que les hacemos escribir el ritmo a ellos en vez de dárselos?

Al final de la clase se les entregará un compendio de poesías para que cada alumno lea en su casa, si algún autor de los que se encuentran en el compendio buscar otros poemas o si ellos mismos escriben que seleccionen y traigan para la semana siguiente.

Clase 3

(28-08-17)

Bloque 1. 19.50 a 20.30hs. A cargo de María Clara Rotti

Recursos: Instrumentos de percusión (mínimo 10). Grabador.

Primera Actividad: Creación e Interpretación.

- Se les contará a los alumnos que el primer bloque corresponde a una instancia evaluativa que continuará la semana siguiente. En la misma se integrarán los contenidos vistos durante las prácticas, en instancias de composición e interpretación.

- Se les pedirá a los alumnos que formen grupos de tres integrantes, con los poemas leídos en la clase anterior o si han traído uno nuevo debaten y eligen uno (entero o fracción). Seguidamente se les pedirá que compongan un ritmo para dicho texto o fragmento. Ya sea en compás compuesto o simple, deberán establecer los criterios y argumentos por los cuales

tomen las decisiones, en relación al texto elegido. Deberán practicarlo y mostrarlo a sus compañeros, contando y fundamentando las decisiones tomadas.

Bloque 2. 20.40 a 21.20hs. A cargo de María Clara Rotti

Segunda Actividad: Continuación del proceso compositivo. Concepto de Ostinato.

- Seguidamente a ese ritmo le asignarán alturas determinando modo menor o modo mayor y utilizando los sonidos aprendidos hasta la fecha, estableciendo las decisiones en relación al texto. Una vez compuesto y practicado lo mostrarán a sus compañeros.

- Una vez realizada la parte melódica se introducirá el concepto de ostinato rítmico, incluyendo ejemplos auditivos. Comprendido el mismo se les pedirá que compongan uno para su melodía con la opción de utilizar el cuerpo o instrumentos de percusión. Practicarán melodía y ostinato. Una vez logrado lo presentan al resto de sus compañeros.

- Finalmente establecerán la forma de la composición incorporando secciones instrumentales (Introducción, Interludio y/o Posludio), determinando la entrada y salida del ostinato, voces a capella. A cada sección (incluyendo la melodía con o sin repeticiones) le asignarán una dinámica determinada (utilizando piano, forte, crescendo y/o decrescendo). Siempre teniendo presente y haciendo conscientes las elecciones tomadas.

- Para concluir la clase al menos un grupo mostrará lo que hizo contando sus decisiones y recibiendo valoraciones de sus compañeros.

Bloque 3: 21.30 a 22 a cargo de Emiliano Terráneo

-Se realizarán ejercicios cortos de dictados rítmicos y melódicos con las mismas especificidades que el del primero del bloque 2 de la clase 1. El objetivo de esta actividad es repasar y fortalecer la percepción y la escritura.

-Luego se conversará con los alumnos sobre las dificultades que aún tienen, miedos o expectativas, estrategias de estudio o actividades que puedan compartir con sus compañeros.

Clase 4

(04-09-17)

Bloque 1: 19.10 a 20.30 a cargo de Emiliano Terráneo

Disposición del aula: sillas en ronda (sin mesas).

-Siguiendo un orden voluntario o azaroso, cada grupo de alumnos presentará su producción, diciendo antes algunas características de la misma y la evolución de las decisiones que fueron tomando.

-Al finalizar cada grupo, los otros alumnos le harán una devolución constructiva teniendo en cuenta la calidad de la interpretación, la relación entre lo que dijo el grupo y lo que sonó y la organización interna de ese discurso. El practicante podrá pedir a alumnos o grupos que realicen esta tarea específicamente, en pos de que todos participen y no siempre los mismos.

-Una vez finalizadas todas las presentaciones, el practicante hará una devolución general a todos los participantes, valorando los aspectos positivos de las creaciones (y los procesos creativos observados en las clases anteriores) y deteniéndose en aquellos aspectos que presentan ciertas desventajas o falencias. Se fomentará hacia el final otro diálogo relacionado a las 4 clases que han tenido, sobre cómo se sintieron, si les sirvieron, si cambiarían algo, entre otras preguntas que puedan surgir.