

Formación musical y formación docente

Exploraciones alrededor
de su potencial encuentro

María Silvia Serra

[Universidad Nacional de Rosario]

Franco Carbonari

[Universidad Nacional de Rosario]

RESUMEN El presente artículo parte de señalar la centralidad de la biografía escolar como una de las categorías desde las que se vertebra el análisis de los procesos formativos. Luego de establecer potencias y límites de esta categoría desde la perspectiva analítica, se invita a pensar la formación desde la potencia que este término tiene en algunas tradiciones del pensamiento pedagógico, y que encuentra como referencia a la *Bildung* en la tradición alemana. Sin desconocer el potencial formativo de lo escolar, se despliega lo que estos desarrollos encuentran en la *Bildung*, como proceso de transformación por vías de la experiencia, atendiendo otros posibles caminos plausibles de ampliar la perspectiva sobre aquello que conlleva a que la práctica docente ofrezca unos rasgos específicos, especialmente en la enseñanza de disciplinas artísticas. Y en esta línea, finalmente se indaga sobre las implicancias que para la enseñanza de las artes puede tener incorporar como potencial instancia formativa aquellas experiencias ligadas a los vínculos con el arte.

Palabras clave: formación · enseñanza de la música · formación docente

SUMMARY This article aims to feed into the debates that go through music teacher training. It initially rests on the idea of school biography as one of the categories from which the analysis of the training processes is structured. After establishing the potential and limits of school biography as an analytical instance, the article considers those developments of pedagogical knowledge that invite us to think about education from the power that the term has in some traditions of thought, and which they find as a reference to the *Bildung* in the German tradition. Without ignoring the educational potential of the school, these developments find in the *Bildung*, as a process of transformation through experience, other plausible ways to broaden the perspective on what leads to teaching practice offering specific features. Finally it is investigated about the implications that for the teaching of the arts may have incorporating as a potential formative instance those experiences linked to art that we have been going through throughout our lives.

Keywords: training teacher · education · music teaching

INTRODUCCIÓN

La formación docente, tanto en sus desarrollos teóricos como en sus propuestas curriculares, hace tiempo ya que viene interrogándose por su vínculo con el posterior ejercicio de la docencia.

En la preocupación por hacer que lxs jóvenes que se forman como futuros maestrxs o profesores lleguen a las aulas con la mayor cantidad de certezas y de herramientas posibles para el ejercicio de su tarea, el modo en que se construye ese vínculo resulta central. Abordarlo no solo permite atender y ponderar qué impacto tiene la formación docente, sino de dónde proviene lo que un maestro o maestra pone en juego en el aula.

En el caso de la formación de maestrxs y profesores de música es posible desplegar, además, otras preguntas alrededor de su específico papel en la posibilidad de devenir maestro o profesor. ¿Son las mismas herramientas las que hacen un buen maestro de matemáticas y un buen maestro de música? ¿Qué relación guarda cada una de las disciplinas que se enseñan con su «enseñabilidad»? ¿Qué, de cada disciplina, se pone en juego en la enseñanza y de qué modo participa del oficio docente su propia formación al interior de esa disciplina? ¿Es posible trazar caminos diferentes para las artes como la música y la plástica respecto del resto de las disciplinas? Sabemos que muchas de estas preguntas tienen distintas respuestas en tanto provengan de los especialistas de cada disciplina o bien del campo pedagógico. Sin embargo, los trayectos de formación docente propios de las universidades en nuestro país lidian con esa diversidad de respuestas, ya que conviven con una formación disciplinar que, en general, excede con creces –tanto en cantidad como en profundidad– los contenidos que se enseñan en la escuela, sean en la educación primaria o secundaria.

El reconocimiento de *brechas*¹ entre la formación docente, el aprendizaje de una disciplina artística y su puesta en juego en la tarea docente será nuestro punto de partida a explorar en este escrito. Pretendemos

1 Esta brecha es una preocupación central del PAITI al que tributa este escrito: como proyecto de investigación pone en tensión la formación del futuro docente de música y proyección como futuro docente. La propuesta es indagar en esa relación: la de la propia formación disciplinar (en este caso artística, al estar ligada a la música, distinguiendo, a su vez, la formación recibida en el ISM y trayectos externos a su formación) y la proyección de los futuros docentes como tales.

hacerlo desde la revisión de las categorías teóricas que ofrece la pedagogía, con el objeto de problematizar el encuentro entre formación musical, formación docente y ejercicio de la docencia, y aportar a dilucidar las intervenciones específicas que permitan reducir esas brechas.

LXS DOCENTES Y SUS BIOGRAFÍAS ESCOLARES

Quisiéramos partir para pensar la formación docente haciendo referencia a una reflexión de Gabriela Diker, presente en el escrito «Modelos de docencia» (s/f).

En el mismo, la autora reúne en clave histórica una serie de discursos insignias en la historia de la pedagogía tendientes a modelar la tarea, discursos que se encarnan en figuras como la de quien se considera el padre de la pedagogía, J. A. Comenio, hasta llegar más acá en el tiempo y recalcar en las propuestas que Paulo Freire extiende en sus obras acerca de qué implica la tarea docente.

Diker sostiene que, cada vez que alguien se acerca a un aula para desarrollar su tarea, sus gestos contienen –de modo no necesariamente puro ni cristalino–, algún o algunos de los rasgos propios de estos modelos de docencia:

Cada mañana los maestros y profesores llegamos a las escuelas cargando planificaciones, cuadernos, carpetas, libros u objetos similares, entramos en esos recintos cerrados de tamaño más o menos regular que llamamos aulas y nos ubicamos en un extremo [...] Cada gesto desplegado allí (las posturas corporales, la distribución espacial, los pedidos de silencio, levantar la mano derecha con la palma hacia el frente para pedir la palabra) es resultado de relaciones de poder que se dirimen en el territorio del saber pedagógico [...] Nos interesa más bien el saber pedagógico en tanto discurso que ha provisto históricamente de modelos de ejercicio de la profesión docente (Diker, s/f: 1).

Lo potente de esa reflexión, a los fines del presente escrito, refiere al detalle de que esos gestos, o los rasgos contenidos en gestos, no son necesariamente el efecto de un encuentro directo y/o explícito con prescripciones o sugerencias acerca de cómo llevar a cabo la tarea de la docencia.

Es decir, quienes incorporan estos modelos no necesariamente han leído a dichos autorxs o a quienes los promovieran, sino que tal encarnación también es el resultado de una pregnancia muchas veces «inintencionada» o «azarosa». A la vez, dicha incorporación es plausible del desborde de los límites que el saber pedagógico propuso y propone.

Uno de los modos en que ha sido abordado analíticamente este mecanismo (¿formativo?) por el pensamiento pedagógico es mediante la incorporación del concepto de biografía escolar. Andrea Alliaud, una de las referentes en cuanto a la reflexión sobre la temática, además de ofrecer una simple definición de la biografía escolar (entendiéndola como el período vivido en la escuela, a secas) también hace alusión a la importancia de considerar a la misma en un proceso de formación docente. En esta línea, Alliaud expresará que la biografía escolar:

Constituye una fase formativa «clave». No es simplemente el recuerdo de un maestro o profesor especialmente valorado de la propia escolaridad. Es mucho más que eso, es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución (escolar) a la que regresan o de la que nunca se han ido, aunque posicionados ahora en el lugar del que le toca enseñar. Concretamente, nos estamos refiriendo a lo que los maestros han aprendido «en situación», en todos los años que fueron alumnos. Es aquello que se vive y experimenta en determinadas circunstancias en las que se producen los aprendizajes de contenidos formalizados (Alliaud, 2006: 1).

Entonces, aquellos modelos de docencia a los que nos acercaba Diker, y sus desbordes, constituyen desde la biografía escolar un particular y potencial insumo formativo para quienes se acerquen a desenvolverse como docentes luego de un trayecto de formación estructurada organizacional e institucionalmente. Es que, justamente, la particularidad for-

mativa de la biografía escolar radica en la apropiación de elementos de la práctica docente que han sido incorporados por una suerte de «efecto contagio», de manera implícita, por el solo hecho de estar frente a alguien que se propone enseñarnos algo y no precisamente a ser docentes. Una enseñanza a la que Philip Jackson denominará «enseñanza implícita» o, posicionándose desde quién recibe, un «aprendizaje adicional»:

En la raíz de mi incertidumbre sobre cómo interpretar mi persistente recuerdo de la señora Henzi y los sentimientos mezclados que lo acompañan, subyace la profunda sospecha de que lo que aprendíamos en su clase no se limitaba en modo alguno al álgebra. Al mismo tiempo no puedo describir ese aprendizaje, del mismo modo en que puedo describir mi conocimiento de álgebra, como tampoco puedo asegurar que existió. Sigo creyendo en la adquisición de ese aprendizaje adicional en parte porque sé que así es como opera la influencia humana (Jackson, 1999: 4).

De este modo, la biografía escolar viene siendo considerada como un fenómeno que tiende a constituirse en una instancia formativa, entendiéndose que muchos de los acontecimientos que una atraviesa en su trayectoria como estudiante pueden dejar marcas que luego emerjan en quien decide ser docente al momento de desempeñarse como tal. A su vez, esos acontecimientos en muchos casos pueden ser modos, estilos, o rasgos que inconscientemente aborden el interrogante sobre cómo afrontar la educación escolarizada.

Si bien la cuestión biográfica y su influencia en los modos de ser docente en cualquier disciplina se puede expandir más allá del ámbito escolar, no es descabellado suponer que la misma —en el campo musical en particular y, tal vez, de las artes en general— opera con una especificidad propia sobre la que vale la pena detenernos brevemente. Inevitablemente esta cuestión contiene en su interior la pregunta ¿qué, de cada disciplina, se pone en juego en la enseñanza?, a la que le sumamos ¿cómo participan las incidencias biográficas ligadas al aprendizaje de la música en la enseñanza?

Ambas preguntas parten de otorgar al hecho artístico –donde inscribimos a la música– cierta especificidad de la que no participan las matemáticas o la biología. Porque, si bien vivimos rodeadxs de fenómenos científicos, reconocerlo en esa clave no es un acto muy habitual, pero, por el contrario, cada vez que algo del orden artístico se nos presenta estamos en conocimiento de la naturaleza del evento. De hecho, también tendemos a hacer de un hecho –cuya razón de ser en la modernidad occidental es científica– algo artístico². En este marco, entendemos que la emotividad y sus «niveles» constituyen un fundamental rasgo diferenciador entre los campos que lo escolar pone a disposición. Así, lo biográfico, para la enseñanza de las artes, tendería a operar en ese sentido. Acerca de la enseñanza de la música, en el posfacio del libro de Lang (2020), Serra planteará:

La complejidad que encierra la tarea de enseñar música, los debates que la recorren, los gajes del oficio de los maestros cuyas voces se convocaron en estas páginas, los vínculos de cada uno de ellos y ellas con la música, sus historias, sus modos de entender la herencia y la transmisión ponen en evidencia hilos más finos todavía de la trama de la experiencia escolar por la que todos atravesamos (Lang, 2020: 122).

Ahora bien, si como lo presentamos, los aspectos biográficos propios de la formación musical en el ámbito escolar penetran y condicionan los parámetros desde los cuales desarrollar la docencia en música, es necesario atender al hecho de que hacer de ese insumo lo fundamental del proceso formativo implica a su vez riesgos o límites. Es preciso, al respecto, ofrecer una tendencia que viene verificándose desde algunas décadas: aquella que reconoce en estas experiencias biográficas un peso «desproporcionado» en comparación a la formación «oficial» y/o explícita al momento de la inserción laboral de parte de lxs nuevxs docentes. En su estudio, Alliaud recupera diferentes investigaciones tendientes a verificar el "bajo impacto" de la preparación profesional, destañada ésta por la influencia que ejerce la experiencia escolar. Entre otros, retoma

² ¿En cuántas propuestas literarias, o incluso musicales «la lluvia» desde una veta poética hace su aparición? Todos y todas conocemos una como mínimo, mientras el fenómeno pocas veces es representado como «condensación del agua».

trabajos³ que señalan el cambio que acontece entre las actitudes «progresistas» que presentan los estudiantes en formación y los puntos de vista tradicionales que los mismos demuestran una vez que se insertan a trabajar en las escuelas (Alliaud, 2003).

De esta manera, circunscribiéndonos a los posibles riesgos o límites que impone la biografía escolar como potencial instancia formativa podemos pensar, en principio, la distancia de lógicas y/o gramáticas imperantes en las instituciones escolares al momento de ser estudiante y aquellas que ofrece esta institución al momento de retornar como docentes⁴. Y si bien se trata de una institución similar en la que, quienes se insertan como docentes, vivieron y transitaron durante todos los años que fueron alumnos, como sostiene Alliaud, «la misma se presenta afectada, alterada, desestabilizada» (2003: 3). En este marco, y ante la inevitable pregunta sobre cómo pensar el diálogo entre la biografía escolar y los procesos formativos intencionados, resulta también indispensable, a los fines de incrementar el impacto de la formación inicial sobre los estilos de desempeños de la tarea o rol docente, considerar y proponer estrategias que abonen a la revisión de esos modelos interiorizados en la escolarización previa (Diker y Terigi, 2008). No obstante, un inconveniente adicional se hace presente cuando las instituciones de formación no solo evitan desarrollar estrategias necesarias para la revisión de la biografía escolar, sino que, en línea con la institución en la que el nuevo o la nueva docente se insertará a desempeñar su rol una vez obtenido el título, se replican esquemas que refuerzan y naturalizan «representaciones viciosas» a las que expone la propia biografía.

Volviendo a los maestros de música, no podemos dejar de recuperar el trabajo de Pablo Lang (2020) quien, desde su investigación sobre el vínculo entre formación y docencia, plantea:

³ Zeichner y Tabachnick (1981).

⁴ «Durante largos períodos las escuelas se han mantenido básicamente similares en su operación central; tanto así, que estas regularidades han dejado su huella en los estudiantes, educadores y público como los rasgos esenciales de la «verdadera escuela» (Tyack y Cuban, 2001: 20).

A diferencia de otras profesiones, cuyos recorridos comienzan con la formación inicial (...) muchos de quienes comienzan a estudiar carreras para formarse como docentes de Música, llegan ahí con un largo recorrido vinculado a la música. No solo por sus contactos «informales» o la herencia familiar, sino tocando activamente un instrumento o cantando. En este sentido, una parte significativa de los ingresantes a la formación inicial suele presentar un importante recorrido. A esto, hemos hecho referencia en otro lugar como empezar antes de comenzar (Lang, 2018). Es decir, algunos docentes o futuros docentes comienzan a formarse en lo específico de la música mucho antes de comenzar la formación inicial (Lang, 2020: 87).

Lo que emerge es la eterna pregunta acerca de cuán necesario puede resultar lo que se denomina «ciclo de formación docente». ¿Alcanza con ser buen músico o buena música para ser buen o buena docente de Música? En este sentido, a nuestro entender, la existencia de una brecha entre el aprendizaje de una disciplina artística y su puesta en juego en la tarea de docente no rehúye a los riesgos sobre los que venimos alertando. Entendemos junto con Zeichner (1995) que los ciclos de formación docente deberían contener la potencia de distribución de destrezas y disposiciones necesarias para la autorreflexión de los mecanismos que operan en las interacciones áulicas, posibilitando a su vez la inteligibilidad de lo que allí acontece cotidianamente a partir del desarrollo de esquemas conceptuales y prácticos (Diker y Terigi, 2008).

Ahora bien, ¿da cuenta la categoría biografía escolar de todas las instancias formativas de un sujeto? ¿Acaso el término escolar no resulta en sí mismo un límite para pensar la formación de un músico o una música?

LO QUE EN LA BIOGRAFÍA EXCEDE A LO ESCOLAR

Señalábamos en párrafos anteriores diferencias entre la naturaleza de los contenidos que el dispositivo escolar distribuye. Encontrábamos allí que en principio, las disciplinas caracterizadas más comúnmente con el

campo de lo científico tendrían una mayor distancia (en términos del reconocimiento de su naturaleza o del impacto subjetivo y/o subjetivante que dicha naturaleza puede contener) en su existencia cotidiana con los sujetos que aquellas otras que tienen al arte como referencia. Sosteniendo esa hipótesis también podemos arriesgar cierta idea que contenga la afirmación de que hay algo del orden de lo artístico que nos atraviesa con una particular potencia plausible de dejar marca. No obstante, no es menos cierto que lo mismo puede ocurrir con variados sucesos que son parte constitutiva de una vida humana. Así, podemos pensar en la emergencia de acontecimientos que cuales tímidos granos de arena se prestan a dar forma y particularidad a nuestra singularidad, acontecimientos no reductibles necesariamente al ámbito de lo escolar.

Entonces, ¿cuándo comienza la formación docente? Sabemos que los inicios de la profesión estuvieron marcados por una época en la que los roles sociales tendieron a ordenar los comportamientos (Dubet, 2010). En plena época de *extimidad* (Sibilia, 2008), ¿es posible realizar una separación tajante entre lo que somos en nuestra vida extraescolar –lo que nos apasiona, desvela, inspira– y lo que somos cuando nos paramos frente a un grupo de estudiantes a dar clases? ¿Cuándo termina el sujeto y comienza el docente? Lo que queremos plantear es que debemos considerar que puede ocurrir que buena parte de lo que nos hace docentes⁵ o nos forma como tales desde una perspectiva biográfica, se inscribe en un paisaje no necesariamente reductible a la biografía escolar.

Así lo testimonian los docentes entrevistados por Lang cuando dan cuenta no solo de una profunda diversidad en relación con su formación como docentes de música, sino también muy diferentes trayectos en su formación musical, que incluyen tanto a maestros y profesores de escuela como profesores particulares y academias, e incluso reconocen a padres, abuelos y otras influencias que no se encuadran en el clásico vínculo docente/alumno (Lang, 2020).

En una clave similar, la magnífica obra *Pedagogías silvestres* de Estanislao Antelo (2015) había recogido ya, en las entrevistas que incluye, testimo-

⁵ Relativizado en parte por la disciplina a dictar y el nivel en el cuál se dicta.

nios de músicos y artistas consagrados que dan cuenta del encuentro con el arte a través de familiares y/o amigos, incluso tomando distancia de lo que las instituciones educativas les ofrecieron en su pasaje por ellas⁶. Antelo recurre al término *formación* para dar cuenta de estos procesos, planteando ya en el prólogo que: «Es difícil saber a ciencia cierta cómo alguien se transforma en lo que se es. Los caminos de la formación son generalmente esquivos y contingentes, mezcla de azares y certidumbres» (Antelo, 2015: 13). Buceando en el modo en que el término *maestro* se prefigura en ámbitos que exceden las instituciones escolares, la propuesta del pedagogo es enlazar este término con los de *artista*, *artesano* y *hacedor* para ligar trabajo y formación.

Lo que se pone de relevancia en este abordaje es que el término formación no necesariamente hace alusión a la experiencia escolar ni se corresponde con lo que trae el término formación docente. En este sentido, cabe convocar a quienes recuperan la potencia que el término tiene en algunas tradiciones del pensamiento, como la que tiene como referencia a la *Bildung* en la tradición alemana. Jorge Larrosa, en su trabajo *La experiencia de la lectura*, define formación, por esta vía, del siguiente modo:

Podríamos definir la Bildung como el proceso temporal por el que algo (sea un individuo, una cultura o una obra de arte) alcanza su propia forma. Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un movimiento de salida de sí seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño, lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar de origen. Lo esencial de ese viaje de ida y vuelta es que constituye la auténtica experiencia. Y la experiencia no es otra cosa que ese encuentro de lo mismo con una otredad que lo resiste, lo pone en cuestión y lo transforma. Por eso la Bildung no es una mera anexión mecánica y apropiadora de lo otro, sino que implica

⁶ Destacamos las de los músicos Rosario Bléfari, Marcelo Zanelli y Claudio Espector, pero todas las que componen el libro, incluso las que corresponden a artistas plásticos, bailarines, profesionales o intelectuales, tienen potencia en clave de formación.

un devenir otro de los mismo y, en el límite, una auténtica metamorfosis (Larrosa, 1996: 315).

El entender la formación por este camino tiene sus límites dado que no ha sido la tradición alemana la seguida por la pedagogía en nuestras tierras, por lo que la misma puede resultarnos ajena. A su vez, en sí mismo es un concepto de difícil aprehensión dado que se ha construido desde diversas perspectivas y encierra muchos matices (Noguera, 2012). Lejos estamos de poder dar cuenta en el presente escrito de esta complejidad. Sin embargo, nuestra intención es convocarlo para desplazar los límites conceptuales que la pedagogía viene ofreciendo e introducir otras lógicas que pueden resultar fértiles a la hora de responder viejas preguntas.

La formación, entendida de este modo, no niega lo que ocurre en las instituciones educativas ni se opone a ella. Tampoco reniega de la figura del maestro o profesor. Sin embargo, es una noción que permite nombrar lo que sucede por fuera de la escuela, lo que la excede o sobrepasa. En todo caso, hace alusión a aquello que deja marcas o huellas, a aquello que forma –o transforma–, que no siempre tiene a la escuela como lugar. Refiere más a los efectos de un encuentro que a las condiciones donde ese encuentro tiene lugar, condiciones que en la pedagogía moderna vienen directamente asociadas a la educación escolar. Se ocupa de lo que hace con nosotros aquello que aprendemos, cómo nos afecta, nos interpela, nos convoca.

Larrosa, en el texto citado y convocando a Basil Bernstein, plantea que si bien la gramática pedagógica suele modificar el texto que transmite, a la vez admite que se pueda escapar a él (Larrosa, 1996: 393-394). No está de más recordar que se refiere a la literatura, a la experiencia de la lectura como experiencia de alteridad, «texto» que está presente en el ámbito escolar como contenido. En el caso que nos ocupa, sabemos que la música, al ingresar a la educación escolar, también sufre modificaciones, recortes, etc. (Lang, 2020). Y sabemos, por otra parte, que para muchos sujetos, la música que se enseña en la escuela no siempre deja marcas o huellas.

Por ello, limitar el análisis del vínculo entre formación y ejercicio de la docencia a la biografía escolar o circunscribirla a la formación docente, en el caso de la música al menos, parece dejar afuera una serie de acontecimientos que pueden haber sido cruciales en la vida de los sujetos que devendrán maestros de música y que, sin duda, juegan en el momento de sus prácticas como tales.

Si trazáramos cierto paralelismo entre la idea de formación y la educación, estamos en condiciones de afirmar que no necesariamente nombran lo mismo, y que lo educativo, en la clave de institución, es lo que ocupa un lugar central en la experiencia escolar (Noguera, 2012). Quizá este mismo razonamiento es el que permea aquellos postulados que limitan la formación «inintencionada» a la biografía escolar. Sobre estas operaciones, una aproximación histórica a la escolarización de las sociedades nos enfrenta a una curiosa paradoja: si bien es cierto que la expansión de estas instituciones en el mundo occidental se ve acompañada de una intención «educacionalizante» de las personas –devenidas éstas en individuos por la lógica discursiva moderna– (Noguera y Marín Díaz, 2020), podemos a su vez pensar que dicha iniciativa educativa es una suerte de respuesta a unos procesos formativos previos a la escolarización masiva. Procesos formativos poco sistematizados y arraigados más fuertemente en un contenido de carácter religioso.

No podemos dejar de señalar que esta idea de formación asociada a lo que transcurre en el ámbito de la vida toda no es para nada novedosa, y el siglo XVI ya lo hacía saber. A decir de Sloterdijk (2012):

Comenio consideraba al mundo como la «casa disciplinar», pues el mundo está integrado, en su totalidad, por un conjunto de docentes, de discentes y de disciplinas. Pues todo lo que hay en el mundo o enseña o aprende o hace, alternativamente, las dos cosas». ¿No es, acaso, esta idea la «educacionalización del mundo»? (citado en Noguera, 2020: 373).

No obstante lo dicho, también debemos reconocer un rasgo que en términos generales ubica a los procesos formativos enmarcados en la biografía escolar con un plus sobre aquellas experiencias formativas

que exceden el ámbito escolar. Ese plus se expresa en el hecho de que lo acontecido como potencialmente formativo en las experiencias escolares tiende a contener como «elemento formador» algo del orden de la enseñanza. Es decir, las marcas de la biografía escolar, a diferencia de los aspectos biográficos que trascienden sus muros, se prestan a aportar gestos acerca de una de las tareas insignias de la docencia, enseñar. Sin embargo, retomando abordajes comparativos entre las artes y otros campos del quehacer humano, podemos suponer que la enseñanza del arte encierra unas potencialidades plausibles de descontracturar algo del formato escolar tendiente a limitar dicha potencialidad.

Así, emergen ante nosotrxs nuevos interrogantes sobre nuestro nudo problemático: ¿cómo se enseña, cómo se transmite el arte? ¿Qué se transmite? ¿Difiere su enseñanza a la de otros campos del saber? ¿Qué incidencias pueden tener las experiencias formativas con esos modos de enseñar?

ENSEÑAR MÚSICA, ENSEÑAR ARTES: ACERCA DE LA MATERIA DE LO QUE SE ENSEÑA

Las preguntas suspendidas en el anterior apartado son eso: interrogantes que atravesaron implícitamente el espíritu del presente escrito, preguntas sobre las cuales desandamos otras y que en esta instancia vuelven a emerger en la superficie al pedido de apaño. Así, quizás el esfuerzo por dar respuesta a tal pedido no colme la necesidad en términos absolutos, y la suspensión –como mecanismo de hacerse presente por encima de las siga caracterizando. Igualmente, nos interesa en esta instancia final del escrito ensayar caminos que permitan, como abono a los debates sobre la formación docente en disciplinas artísticas, continuar desacralizándolos.

Veámos con la idea de formación entendida como *Bildung* necesarias y prometedoras pistas para enriquecer dicho debate. Es decir, la formación como marcas a las cuales el vivir nos expone. Y en el caso del arte, en un plano comparativo con otras disciplinas que las instituciones educativas dan a ver, notamos cómo articula y se nutre de ciertos rasgos pasionales, emotivos, que al experimentarlo nos exponen a «sacu-

dones» capaces de trastocar lo que éramos antes de dicha experiencia. Por tal, podemos suponer que su enseñanza no debería escapar a dicho «trastocamiento».

En este sentido, algo del formato escolar se ve desbordado por esas características del arte; desborde que contiene la potencia de acontecer en su enseñanza, o incluso, en la enseñanza de otro elemento del campo del saber. ¿No hemos sido testigos de enseñanzas de hechos históricos en los que una canción que se hace eco de estos hechos oficia de medio «transmisor»? ¿No es acaso la *Marcha de la bronca* uno de los clásicos desde los que enseñar los sesgos dictatoriales de una época? Y lo mismo con el cine. Disciplina artística que a diferencia de la música no constituye un contenido curricular pero que igualmente se filtra en la gramática escolar como «refuerzo» de otros contenidos que sí forman parte de la currícula. Resulta interesante en este sentido recuperar reflexiones sobre la circulación del material artístico en los ámbitos escolares. La investigación de Benasayag nos enseña al respecto:

[...] que la existencia de esa vacancia curricular respecto del cine probablemente constituya una las condiciones de posibilidad que dieron lugar a la emergencia de prácticas informales de incorporación de películas por parte de los docentes que considero distintivas. Dicho de otro modo: la ausencia de una promoción escolar de saberes vinculados del cine y la falta de regulación de las prácticas en torno a la experiencia cinematográfica permite que ciertos docentes, independientemente de la especificidad de las materias que enseñan, encuentren interés, sientan necesidad o se vean obligados de incorporar películas en sus clases (Benasayag, 2020: 86).

Y lo que resulta potente del planteo es que esta incorporación del cine responde predominantemente a relaciones que estos docentes mantienen o mantuvieron con el cine como aficionadxs. Entra como por la ventana. Y si a esta situación la pensamos para la música nos encontramos con la conjunción o el choque entre unos lineamientos sobre cómo debe ingresar ésta al ámbito escolar (formación docente en música) y una

historia de vida posiblemente atravesada por unos vínculos con dicha expresión artística tendiente a desbordar los lineamientos en cuestión. De esta manera, reafirmamos la idea que tanto la música como otras expresiones artísticas (se nos ocurre también la plástica) constituyen experiencias extraescolares tendientes a dejar marcas para lxs docentes, y que las mismas imprimen a su enseñanza un desafío. Desafío de reconocer, potenciar y explotar una suerte de eso que algunxs denominan «plus», en el particular modo de ingreso a aquello llamado gramática o formato escolar. «Plus» que se genera sobre el encuentro estético con el arte, y plausible de enriquecer su enseñanza. «Plus» manifiesto en la extralimitación de lo enseñable, como prometedor exceso frente a lo enseñable, en definitiva, la educación como «plus» del arte.

Hay quienes dicen que un deportista que hace de su disciplina un arte es aquel que, quizás sin pretenderlo, no solo cumple con la eficacia que el juego exige, sino que además transmite un «plus» de belleza ética y estética por el cual tanto el compañero de equipo como el hincha que está en la cancha o el espectador en la pantalla experimentan una emoción que va más allá de un resultado. Es un *cuero* que –por hacerse metáfora de algo presente en algún *nosotros*– nos transforma, nos convoca en un rasgo común e inalcanzable, imposible de ser pensado⁷. Quizá la docencia de una disciplina artística deba contemplar algo de ese orden, exceder las meras reglas escolares, y quien la dispense, «perderse» como enseñante en el propio objeto que se pone a disposición. Y si bien aquí la analogía se establece entre enseñanza y el deporte, no pensamos en cualquier enseñanza –aunque también podría serlo–, sino, más específicamente la enseñanza del arte. Hacer de la enseñanza del arte un arte en sí mismo. La especificidad de la disciplina a enseñar como disparador de dicha operación pedagógica. Nuevamente, ese «plus» que siempre el arte nos ofrece como canal para hacer de la enseñanza un gesto pasional. Gesto que se tramita en la permeabilidad de las diferentes expresiones artísticas a lo largo de la vida; tramitaciones que desde los más

⁷ Sergio Zabalza: «Maradona: un cuerpo que nos hablará por siempre». Diario Página 12, 26 de noviembre de 2020.

impensados intersticios pueden constituirse en potentes insumos de una intervención pedagógica.

De este modo este escrito intentó dar cuenta de procesos formativos que no siempre son tenidos en cuenta al momento de reflexionar o debatir tensiones dentro del campo de la formación docente, y que, no obstante, se hacen presentes en las aulas. En otros términos, pretendimos plantear la necesidad de complejizar el escenario para pensar la relación entre la formación musical, la formación docente y el ejercicio de la docencia, presentando la necesidad de sobreponernos al exclusivo recurso de la biografía escolar y la formación profesional, incorporando la perspectiva de la *Bildung*, como marca que en diálogo con otros saberes y experiencias hace formación. Así, a aquellas invitaciones a no desatender lo que la biografía escolar hizo con nosotrxs, sumamos la de recuperar para aquellxs que se desempeñan en el campo de la enseñanza de las artes en general y de la música en particular, instancias, situaciones y acontecimientos que abonaron a la constitución del modelo de docente que cada mañana (tarde o noche) llega a las escuelas cargando planificaciones, cuadernos, carpetas, libros... o guitarras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIAUD, ANDREA (2003): *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*, Tesis de Doctorado en educación, Universidad de Buenos Aires.
- (2006): «La Experiencia Escolar de Maestros Inexpertos. Biografías, Trayectorias y Práctica Profesional» en *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. Vol. 34 Núm. 1. Recuperado en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888/3821>.
- ANTELO, ESTANISLAO (2015): *Pedagogías silvestres. Los caminos de la formación*, Goya, Arandu.
- BENASAYAG, ARIEL (2020): *El cine de ficción en la escuela argentina: un estudio de casos sobre las prácticas cinéfilas de docentes de nivel medio dentro y fuera del aula*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales.
- DIKER, GABRIELA (s/f): *Modelos de Docencia. Un recorrido posible por la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Mimeo.

- DIKER, GABRIELA. Y TERIGI, FLAVIA (2008): *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- DUBET, FRANÇOIS (2010): «Crisis de la transmisión y declive de la institución» en *Política y Sociedad*, Vol. 47 Nro. 2. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/poso1010230015a/21582>.
- JACKSON, PHILIP (1999): *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- LANG, PABLO (2020): *En el nombre de la música: problemas entre música, enseñanza y escuela*. Santa Fe, Ediciones UNL.
- LARROSA, JORGE (1996): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes.
- MARÍN-DÍAZ, DORA Y NOGUERA-RAMÍREZ, CARLOS (2020): «La educacionalización del mundo: una mirada genealógica de la modernidad» en *Revista: Cadernos de História da Educação*, v.19, n.2, p.360-376, may.-ago 2020. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/341337608_La_educacionalizacion_del_mundo_una_mirada_genealogica_de_la_modernidad
- NOGUERA-RAMÍREZ, CARLOS (2012): *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- SIBILIA, PAULA (2008): *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, FCE.
- TYACK, DAVID Y CUBAN, LARRY (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, FCE.
- ZEICHNER, KENNETH Y TABACHNICK, ROBERT (1981): «Are the effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience?» En: *Journal of Teacher Education*. Vol XXXIT Nro 3.
- ZEICHNER, KENNETH (1995): «Los Profesores como Profesionales Reflexivos y la Democratización de la Reforma Escolar» en *Volver a Pensar la Educación: Prácticas y Discursos Educativos* (Congreso Internacional de Didáctica), Volumen II, España, Morata.