

Una verdad incómoda

Obstáculos epistemológicos, Formación Docente y Música

Rut Leonhard

[Universidad Nacional del Litoral]

Sofía Victoria Quintana

[Universidad Nacional del Litoral]

RESUMEN El trabajo expone un análisis de los obstáculos epistemológicos propuestos por Bachelard (1985) y recuperados para su tratamiento pedagógico por Camilloni (1997). Estos son entendidos como teorías o creencias que se construyen en la formación y aparecen como visiones y estructuras conceptuales.

Desde allí se desprenden las categorías enunciadas por los autores de referencia para trasladarnos al campo disciplinar en tanto influyen en las prácticas docentes y en los resultados que se logran.

Escribir este texto tiene por objetivo considerar la problemática de los obstáculos epistemológicos, didácticos y/o pedagógicos, con el fin de tomar conciencia de su existencia para propiciar un cambio, a través de la búsqueda e investigación como estado permanente.

Palabras clave: Formación Docente · Música · Obstáculos epistemológicos

SUMMARY This work presents an analysis of the epistemological obstacles proposed by Bachelard (1985) and recovered for its pedagogical treatment by Camilloni (1997). These are understood as theories or beliefs that are constructed in the educational process of teachers to be and they appear as visions and conceptual structures.

From there, the categories stated by the reference authors emerge to move us to the disciplinary field since they influence the teacher practices and the outcomes achieved.

The purpose of this work is to consider the problem of the epistemological, didactic and/or pedagogical obstacles, in order to become aware of their existence and to propitiate a change, throughout the search and investigation as a permanent state.

Keywords: Teacher training · Music · Epistemological obstacles

TRAMANDO CONCEPTOS

*han caído o están en jaque muchas de las verdades
que nuestros saberes supieron erigir, sus lógicas,
sus explicaciones, sus prescripciones, su capacidad de afectar*
~ Kantor, 2010: 167

*Una verdad incómoda*¹ es el título de un documental que procura alertar sobre algunas preocupaciones y buscar soluciones. A partir de esta idea procuramos instalar la problemática de los obstáculos epistemológicos que se construyen en la formación docente y que emergen en las situaciones de las prácticas docentes. Allí, en el enseñar, aparecen las representaciones musicales que se consolidaron y que se observan en la elaboración de conceptos, recortes de visiones, teorías e interpretaciones que se evidencian en el pensar y en el hacer. Su detección a tiempo y posterior abordaje nos permiten asumir la necesidad de generar propuestas alternativas de superación.

Hoy, en un tiempo de crisis de las verdades absolutas, asumimos que no hay un modelo de verdad que no esté relacionado de alguna manera con el saber, la ciencia y, en nuestro lugar, con la música y que, por lo tanto, no remita a un acto o a un ejercicio de ese saber. Asumimos, por lo tanto, en los límites del artículo, que esa verdad no es una forma común totalizante sino la resultante de las tensiones que se producen en las fuerzas y condiciones de esa búsqueda y de las razones de pensar la propia acción y actualización en ese contexto.

Podríamos decir que nuestra verdad incómoda, hoy, es la necesidad y voluntad de enfrentar nuestras ínfimas verdades. Iniciar el camino del cambio nos implica en la lectura, la escritura y la discusión como principio de construcción de saberes alternativos y allí, frente a nuestro objeto de conocimiento –la música– asumir y enfrentar los obstáculos epistemológicos.

¹ *Una verdad incómoda* (título original en inglés *An inconvenient truth*) es una película documental del director David Guggenheim que busca alertar al público sobre el calentamiento global. Tras su estreno en 2006 logró el éxito por parte de la crítica y el público haciéndose acreedora de premios. Se atribuye al film el despertar de la conciencia internacional sobre cambio climático.

ANTECEDENTE DE UNA PREOCUPACIÓN

El conocimiento vive y se alimenta de esa imposibilidad traumática del acceso a la verdad; ese es el mayor motor del deseo de conocer
~ Moreno Camacho y Gómez Gallego, 2018: 48-49

Toda práctica de la enseñanza, en tanto objeto de estudio, se nos presenta como compleja totalidad inscripta en contexto y situada socio-históricamente. Aquí observamos que se enseña no solamente por lo que se dice que se enseña, sino que es mucho más potente lo que no se dice, lo que se oculta o lo que se desconoce y subyace al discurso. Se enseña por lo que se hace visible a través del estilo de interacción entre los sujetos, entre ellos y el conocimiento y en nuestro caso, entre la música y todos ellos, en el contexto social en el que se produce (Meinardi, 2010: 41).

Pensar en la formación docente y en la consolidación del campo –la Didáctica de la Educación Musical (DEM)– implica para nosotros recuperar los constructos de análisis que propone Litwin (1997) y que retoman desde una visión propia de la enseñanza musical a través de la concepción de agenda (Leonhard y Sadonio, 2010). Asumimos el concepto de buena enseñanza para tramarlo al de buenas prácticas, porque es allí donde los futuros profesores dan cuenta de sus aprendizajes. Para ello necesitamos construir un proceso que transforme las estructuras objetivas de la música en estructuras subjetivas de los alumnos, tejiendo los saberes propios del campo específico al gran concierto de conocimientos, que se consolida sobre las dimensiones teórico-epistemológica y crítico-social (Baraldi y otras, 2012: 18-19) en tanto preocupación instalada en la complejidad del contexto actual y real.

Distintos autores se han ocupado y creado la necesidad de la reflexión epistemológica, en ese contexto asumimos los objetos de conocimiento como superestructuras que reciben diferentes nombres: masas de conocimientos, sistemas de pensamientos, campos de estudios, disciplinas intelectuales, etc.

Los recortes que se hacen a los efectos de la enseñanza, no son ni se pueden pensar como objetos individuales, como glosarios, sino que se

sostienen como complejas entidades, porque devienen de relaciones contextuales de las teorías que le dieron su esencia. Hay demasiadas cuestiones, creencias, afirmaciones, preguntas y concepciones con y sin respuesta, acerca de lo que es nuestro campo de estudio y allí colocamos el objeto de enseñanza en cada nivel educativo. La problemática que se plantea no deviene de un objeto a definir, sino de un campo configurado por tramas y tensiones complejas; podríamos decir que intentamos una ruta epistemológica que aporte claridad al objeto de nuestro hacer en la enseñanza de la música.

El campo de la DEM en el Instituto Superior de Música (ISM), presenta un estatuto epistemológico multirreferencial producido por el entrecruzamiento de diversas disciplinas y visiones. En él conviven teorías alrededor de la percepción y la gramática del discurso musical, las historias de las músicas, las corrientes de investigación nucleadas en diferentes grupos académicos², las visiones alrededor de las nuevas carreras en música popular, tensionadas por la pervivencia del canon fundante en la institución. La consolidación de la formación docente, las demandas de los contextos de prácticas y las concepciones de enseñanza de la música orientan, suman y constituyen solo algunas cuestiones para analizar; es a través de ellas que nos vemos interpelados en el cruce de discursos y disciplinas que requieren asumir posturas teóricas que permitan consolidar el conocimiento didáctico.

Buscamos interrogarnos y desde allí invitar(nos) a la investigación, transformación y por qué no a la renovación de nosotros mismos y de nuestras prácticas. Necesitamos instalar la pregunta y la duda que produce la necesidad de investigar, para fundar las razones del saber, en la certeza que enseñar es, generar en otros la necesidad de pensar, descubrir y encontrar desde allí, nuevas razones para volver a revisar nuestras pequeñas verdades.

² FLADEM, SACCOM, ISME, etc.

UNA PREOCUPACIÓN: LOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

*Nuestro dominio sobre los objetos es tan efímero...
(y) los objetos no son inocentes, existen y se vengan*
~ Martínez Boom, 2012: 114

Los obstáculos epistemológicos son representaciones o concepciones construidas, rígidas y persistentes que generan detención y retrocesos (Bachelard, 1985:15), son estados de inercia y resistencia a la revisión y construcción de nuevos saberes (Camilloni, 1997:12). Se asumen como conocimientos previos y portan una definición personal, optativa y pragmática, que se consolidan profundamente generando explicaciones que presentan un carácter general y transversal que los hace inflexibles a las consideraciones científicas y a los aprendizajes. Se presentan como parte de una red cuyos diferentes elementos se apoyan y refuerzan mutuamente en lo supuestamente aprendido, ofreciendo resistencia a la comprensión y a la posibilidad de una evolución en la representación (Marzábal y otros, 2014: 73).

Analizar esas grandes totalidades de elementos contenidos dentro de marcos envolventes de significación epistémica nos permite observar la configuración del saber disciplinar y hacer visibles las formas de pensar, tanto en los discursos como en las prácticas docentes. Allí, la conciencia crítica es el lugar y la condición de la transformación, que provoca la ruptura que demanda reconstruir esas representaciones organizadas en sistemas de conocimiento que definen, distinguen e inciden en la acción docente. Obstáculos epistemológicos y vigilancia epistémica (Gracia, 2002: 267-279 en Díaz, 2002) se traman en la búsqueda de principios intelectuales para revisar y enfrentar lo que se sabe y/o se cree que se sabe para aproximarnos a un conocimiento libre de errores (Bachelard, 1985). La consideración de esta problemática en la agenda de Litwin (1997) permite revitalizar el campo de la didáctica a través de rupturas reflexivas provocadas en la crisis de los saberes y el desarrollo de nuevos conocimientos para el campo.

Las prácticas de enseñanza hacen visibles las creencias que se construyen en la formación y aparecen como visiones, teorías y estructuras conceptuales que dan al docente la justificación para su actuar, ya que sin ella carecería de sentido hacer lo que se hace. Los autores denominan a este conjunto de estudios: creencias, conocimiento práctico, teorías implícitas, teorías personales, concepciones del profesor, principios de práctica, conocimientos tácitos. Estos influyen en el accionar docente y en los resultados que se logran (Davini, 2015: 117-119).

ALGUNAS CATEGORÍAS DE OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EN MÚSICA

*Los objetos que estudiamos no buscan ser conocidos,
optan por el camuflaje, aunque permanecen visibles,
aman esconderse*

~ Martínez Boom, 2010: 114

Abordar en este escrito los obstáculos epistemológicos, a través del análisis de las concepciones y representaciones que portan los docentes y futuros docentes y que la sociedad refuerza, tiene sentido solo si se busca una aproximación didáctico-pedagógica que permita suplantar, transformar y/o consolidar los saberes del campo disciplinar que nos ocupa. Permanecer en un estado alerta es dejar de lado las posturas tranquilizadoras, para revisar en forma permanente las construcciones conceptuales y sus procesos, al enfrentarlas a los avances científicos.

Los estudios alrededor del objeto que nos convoca nos acercan en primer lugar a Bachelard (1985), quien los supone confinados a las ciencias experimentales y a la construcción del conocimiento científico. Allí presenta la problemática de los obstáculos epistemológicos como dificultades muy particulares y definidas que impiden la formación del verdadero espíritu científico. En segundo lugar, se manifiesta en la revisión que produce Camilloni (1997: 15-29) sobre los obstáculos, en una mirada pedagógico-didáctica. En su revisión y reconstrucción los organiza en nueve categorías, con el fin de reconocer los procesos de apren-

dizaje por los que transitan los estudiantes y en los cuales se producen estancamientos o lentitudes, estas son: a) la experiencia primera o básica, b) la facilidad, c) la racionalidad simple, d) el interés, e) las imágenes y las palabras, f) el enseñante y el libro, g) creer en lo aprendido, h) los modelos mentales en la construcción de las representaciones, i) el conocimiento y el sentido común.

A continuación, retomaremos las categorías antes mencionadas para analizar su presencia en el propio campo disciplinar. Describiremos algunas construcciones y/o apropiaciones que se producen y que se presentan perdidas y/o separadas de las tramas teóricas que les dieron origen; que se muestran ambiguas, oscuras y hasta contradictorias y que demandan ser analizadas a la luz de distintas producciones científicas.

A. Experiencia primera o básica

La *experiencia básica* se presenta situada delante y encima de la crítica. No es un apoyo seguro ya que está basado en argumentos frágiles y discursos débiles, con la pretensión de datos claros, limpios, seguros y constantes, que suponen aprendizajes estables. Pero, el conocimiento científico se construye por su acción recursiva que lo vuelve a la teoría, lo somete a la reflexión y eso que se presenta fácil y sencillo debe ser siempre confrontado por las teorías que le dieron origen. En el momento en que olvidamos los fundamentos teóricos que dieron solidez a un saber, nos estamos enfrentando a un obstáculo que se puede encontrar presente tanto en alumnos como en docentes, ya que los primeros forman una teoría valiéndose de las explicaciones e interpretaciones apreñdidas por los segundos. El problema radica entonces en cómo revisar estas interpretaciones haciendo luz desde diversos estudios; de eso se ocupan las rupturas provocadas por el estado de vigilancia propio de la revisión epistemológica.

Trasladado al campo disciplinar que nos ocupa, recortaremos solo un objeto como ejemplo entre muchos. Expresamos que siempre han existido variadas concepciones acerca del concepto *música*, pero a pesar

de su constante revisión, no se observa con claridad que hiciera el suficiente eco en ciertas prácticas de enseñanza o en las voces de los docentes de Música³. Existen permanentes discusiones respecto de los recortes de los objetos a enseñar en los distintos niveles educativos y muchas de éstas remiten a qué entendemos por música, y desde allí, a qué entendemos por música en tanto disciplina escolar. Las respuestas se consolidan desde las fundamentaciones que portamos y hacemos visibles no solo en lo que decimos, sino en lo que hacemos dentro del aula. Mendívil expresa que es una necesidad urgente advertir acerca de estas divergencias y analizar cómo son imaginadas, construidas y reproducidas para hacerlo de manera consciente (Mendívil, 2016: 183).

B. *La facilidad*

La *facilidad*, como obstáculo, hace referencia a la aceptación de generalidades que se presentan como verdades primarias o definiciones rígidas sin lugar al cuestionamiento y que bloquean el pensamiento reflexivo dejando en las sombras las variables esenciales. Encontramos un ejemplo en los conceptos de *género*⁴ y *estilo* que suelen estar presentes en el decir y hacer de los distintos actores educativos. Distintos autores, en el intento de definirlos, expresan que la problemática generada en torno a la definición y distinción de ambos es recurrente y controversial. En definitiva, asumimos que no se trata de construir una clasificación, sino de comprender las clasificaciones existentes, de observar sus transformaciones y de obtener –si es posible– algunas indicaciones teóricas generales sobre su funcionamiento (Fabbri, 2006: 2).

³ Lang (2020: 21).

⁴ López Cano (2006); Guerrero (2012).

C. *La racionalidad simple*

La *racionalidad simple*, en tanto obstáculo, implica considerar solo una perspectiva teórica o un autor. Para la superación de este obstáculo, se necesita observar las condiciones que dieron vida al conocimiento y del juego que provocan múltiples racionalidades, en tanto se presenta como un sistema dinámico y continuo, donde la racionalidad pedagógica impulsa a las demás racionalidades, evitando parcialidades⁵. Analizar los modos a través de los cuales se alcanza una racionalidad es observar también las repercusiones de éstas en el pensar, decir o hacer en la interacción con otros y con el conocimiento.

La comprensión profunda requiere de la apertura y del juego de múltiples razones. No se trata de una manera única de objetivar, ni siquiera de un prototipo de racionalización frente a otros, sino de un encadenamiento de racionalidades sucesivas e interconectadas que fluyen entre sí y que desencadenan en visiones que repercuten directamente en las acciones de enseñanza dentro de la escuela ya que ésta, constituye el ámbito privilegiado de sus manifestaciones y propagación.

Un ejemplo que remite al obstáculo mencionado lo configura el abordaje de la enseñanza de la escritura tradicional de la música en los niveles primarios y secundarios del sistema educativo. En general, cuando los docentes de música expresan los fundamentos sobre los que se sustentan sus perspectivas, se observa que predominan argumentos que ponen en evidencia la recurrencia a la racionalidad simple. Abordar el sistema notacional se presenta complejo porque se asocia directamente con la alfabetización musical. Podemos establecer un paralelo con la lengua materna, –para enfrentar este argumento– y preguntarnos, si por el solo hecho de reconocer los signos lingüísticos, unirlos y formar las palabras, se accede a la comprensión del concepto y con ello del discurso.

Desde distintas agendas didácticas se ponen en consideración alternativas para abordar la problemática⁶. Allí se hacen visibles las racionalidades que devienen en las concepciones acerca de la música y que defi-

⁵ Bellochio (2005: 13).

⁶ Pérez Guarneri (2007), Bartolomé en Sarmiento (2017: 51-73).

nen lo que entra o lo que queda afuera del currículo. Revisar por lo tanto estas cuestiones nos hará revitalizar las razones del enseñar, ajustando teoría y práctica para que no se produzcan tensiones y contradicciones entre sí que pongan en crisis la perspectiva de la racionalidad simple, instrumental y técnica, para integrar las diferentes dimensiones humanas como respuesta al contexto de la educación musical actual desde una revisión de los obstáculos epistemológicos.

D. *El interés*

El siguiente obstáculo que plantea la autora de referencia es *el interés*. Éste, en tanto satisfacción temprana de la curiosidad por aprehender, obstaculiza el verdadero desarrollo del conocimiento al distraer la búsqueda de las razones y explicaciones de la evolución de los procesos en la construcción del conocimiento. Pensar la música que vamos a enseñar debería implicar dimensionar recortes y estos remiten a un campo de posibilidades y de malentendidos que devienen en deformaciones y demandan reflexión antes, durante y después del acto de enseñar⁷. Un ejemplo de la problemática enunciada lo podemos observar en los conceptos de *textura*⁸ o *forma*⁹, que al ser abordados en distintos materiales didácticos presentan un abanico de visiones y teorías que subyacen y que provocan tensiones.

Entendemos que así como a los objetos enunciados se le ofrece la posibilidad de una operación recursiva –volviendo sobre sí para vigilarse, corregirse e intervenir desde la *praxis*– se hace necesario recuperar un interés genuino y profundo sobre los distintos conceptos que integran el campo.

⁷ Espel (2009: 3).

⁸ Belinche y Larregle (2006: 55-64); Fessel (2005: 75-93).

⁹ Malbrán (2008); Merlo (2013: 177-182).

E. Las imágenes y las palabras

Las *imágenes y las palabras* se nos presentan como un nuevo obstáculo. Vivimos en un mundo poblado de imágenes, sonidos, músicas y palabras. En la búsqueda de recursos para hacer más comprensible un discurso, empleamos metáforas, analogías, en las cuales, muchas veces los procesos semánticos provienen de otros campos. Esa traducción puede redundar en falsos conocimientos y obstáculos para un verdadero aprendizaje. Es necesario, por lo tanto, nutrir al concepto (tema, etc.) de metáforas e imágenes, solo en aquellos casos en los que esa incorporación aporte significativamente en la tarea de su enseñanza y comprensión.

Las *palabras* también se presentan como obstáculo. Los conceptos que aparecen y se ponen de moda son peligrosos en tanto se los despoja de las teorías, investigaciones y recorridos históricos que le dieron origen; solo cambiar un nombre no deviene en cambios en la enseñanza.

Un ejemplo sobre el valor de la palabra lo podemos ver en la transición que se vivió alrededor de una asignatura denominada «Teoría y Solfeo» que pasó a llamarse «Audioperceptiva», posteriormente «Gramática del Lenguaje» y «Percepción auditiva». Para muchos fue solo un cambio de nombre a la asignatura, una cuestión de rótulo a un espacio curricular, pero en muchos casos los contenidos siguieron siendo los mismos y las formas de la acción docente tampoco sufrieron modificaciones.

Aprender en música, significa construir representaciones alrededor de ella, pero no podemos desconocer que portamos también concepciones que subyacen a estos conocimientos y se encuentran tramadas a imágenes, algunas coherentes y significadas y otras no siempre fundadas que afloran al momento de enfrentar situaciones y problemas en las prácticas educativas. Un nuevo ejemplo podría ser el constructo «escuchar compases» y frente a esto nos preguntamos ¿cómo el oído escucha aquello que es una entidad de escritura? Observar el pensamiento de distintos autores y pensadores en el campo pone en perspectiva la necesidad de repensar los objetos seleccionados y otros muchos que quedaron afuera lo cual demanda del compromiso ineludible de todo educador.

F. El enseñante y el libro

Otro obstáculo trabajado es el enseñante y el libro, el cual hace visible la relación del proceso de construcción y organización del conocimiento entre enseñantes y aprendientes. Al escribir y esperando hacer enseñable un conocimiento, se puede construir o tergiversar teorías, modelos e ideas científicas; sobre este aspecto hacen referencias los autores al advertir a los docentes sobre la necesidad de evitar leer desde una actitud pasiva y permanecer siempre en una actitud epistemológica vigilante, para observar si el material seleccionado obtura la posibilidad de nuevas preguntas, búsquedas e investigaciones y sobre todo la necesidad de observar desde qué visión de educación, enseñanza, aprendizaje, música, etc. se ha postulado el escrito. Los docentes, para aliviar la tarea cotidiana y los alumnos para resolver las problemáticas de sus prácticas, suelen recurrir a bibliografía existente especializada y/o a propuestas didácticas tomadas de la web, ello demanda de un análisis reflexivo y crítico de las agendas didácticas que dieron origen a las mismas¹⁰ y de las ventajas y desventajas que los materiales portan¹¹, en tanto reflexión de las racionalidades que marcan su origen.

G. Creer en lo aprendido

Creer en lo aprendido es otro obstáculo analizado por la autora y hace referencia a creer en la veracidad de un saber, aunque no se cuente con argumentos que justifiquen su declaración, ni con pruebas suficientes para dar cuenta de su realidad. Se presenta sustentado en la experiencia y vinculado a las emociones, sentimientos y poco anclado en la razón, por ello se nos muestran muy estable y poco flexible. El conocimiento del docente y del futuro docente se compone así de conocimientos prácticos, que se muestran ausentes de razones que los justifiquen en tanto

¹⁰ Leonhard, Sadonio (2011: 263-272).

¹¹ Spiegel (1999: 91-136).

creencias y de saberes científicamente anclados y fundados que permiten actuaciones docentes renovadas y sólidamente sustentadas.

Podríamos afirmar entonces que las dos descripciones, conocimiento práctico y conocimiento fundado científicamente, se ubican en planos epistemológicos diferenciados. Lo que se cree que se sabe es un conocimiento práctico que resuelve problemas de la inmediatez, pero que no busca lo verdadero. ¿Cuál sería entonces la preocupación en la formación docente de instalar la presencia de dicho obstáculo epistemológico?, la intención en el proceso formativo de asumir que si se propician acciones docentes basadas en creencias, no solo se aleja de un hacer docente consolidado pedagógica y didácticamente, sino que también se pierde de vista la necesidad de vigilancia epistemológica y posterior ruptura, que permitan detectar las fortalezas en el trayecto formativo, sino también las debilidades sobre las que hay que trabajar.

La experiencia a lo largo de estos años en diferentes escenarios educativos y luego de un trabajo de revisión epistemológica, observamos que los actores –docentes y alumnos– parecen sorprendidos al descubrir que necesitan volver a estudiar aquello que creían saber, asombrados porque algunos objetos de conocimientos aparecen por primera vez; o de observarlos desde otra propuesta teórica y en ello descubrir las contradicciones entre decir y hacer. El trabajo de revisión epistemológica demanda implicarse en esa reflexión, tomar decisiones, analizar, organizar y construir nuevamente desde otro lugar, para encontrar las verdaderas razones de ese saber. Resulta importante, entonces, reconstruir el trayecto que se produce entre teoría y práctica, entre epistemología y prácticas del conocimiento, en tanto operación recursiva que permite que el conocimiento vuelva sobre sí mismo para vigilarse y corregirse.

H. Modelos mentales

Los *modelos mentales*, son otro obstáculo mencionado y su importancia radica en la influencia que aportan a la comprensión, razonamiento y construcción de las representaciones del mundo y en nuestro caso de la

música a partir de la percepción. Son simulaciones en las que las situaciones externas son trasladadas al interior de un modelo mediante la manipulación de representaciones simbólicas; proceso natural e intrínseco del cual pueden derivar otras representaciones acertadas o equivocadas. Entonces, conocer fundada y científicamente, es posible solo a través de la toma de conciencia que se produce por la ruptura de los modelos, representaciones y objetos mal aprendidos que requieren ser superados, a partir de una nueva construcción de conocimientos.

Un obstáculo que podríamos observar en el campo es el que se presenta en los objetos conceptuales que se posicionan binariamente en extremos: ciencia y arte, valor y verdad, proceso y producto, mente y materia, educador musical y músico, música académica y popular¹², culto popular y masivo. Small (1980) denomina a este proceso *escisión* ya que parecería dejar una grieta visible entre dichas posturas extremas y nos invita a suspender o erradicar esa problemática que aqueja al campo para buscar puentes que permitan revisar esos extremos. Podríamos recuperar aquí lo expresado por Bruner, quien entiende que la educación es el lugar que nos pone en contacto con otros mundos posibles y la escuela a través de sus modelos mentales puede y debe tender los puentes para que ello ocurra de forma sistemática y organizada. No se trata solo de conservar y reproducir lo existente, como expresa Sarmiento (2017: 22), sino también en esa búsqueda de acercamiento entre extremos propiciar la aparición de nuevas opciones de encuentro en tanto posibilidad de crear.

I. El conocimiento y el sentido común

La siguiente categoría es el *conocimiento y el sentido común*, que presenta la posibilidad de una transferencia de lo aprendido de un territorio a otro. Para que esto se haga efectivo indistintamente de su contexto cultural, se requiere del saber y la transformación de los procesos y representaciones mentales, ofreciendo aquellos conocimientos que constitu-

12 Goldsack, López y Pérez (2011).

yen la progresión y promoción del ser. Tramar universidad-contexto, universidad-escuela debería permitirnos construir mediaciones entre las formas y relaciones intersticiales entre expresividad, sensibilidad, estructuración social, creatividad y disfrute, pudiendo visualizarse como parte de una gran urdimbre. Generar experiencias que vinculen el adentro y el afuera del ISM, de la facultad y la universidad con el contexto social que habilita los espacios de práctica docente, es asumir al otro (alumno, docente, grado, año, escuela) como protagonista. En esa revalorización aparece la voz propia de cada uno de los participantes que devienen en producciones artístico-musicales que permiten capitalizar en y desde otro lugar la experiencia. Los futuros docentes en formación como practicantes y los actores de las instituciones participantes, se involucran en acciones interdisciplinarias generando así un vínculo entre un territorio (ISM), otros (instituciones de referencia) y las músicas. Finalmente decimos que es allí donde aparece el diálogo, como forma de interrogar esos procesos de estructuración, sus continuidades, discontinuidades y restos (Magallanes, 2015: 120-121).

Dimensionar las concepciones que sustentan nuestras acciones sobre las cuestiones planteadas, los ejemplos recortados y el mínimo número de autores de la especialidad seleccionados en cada dimensión, tiene como fundamento los límites y extensión del artículo, que deja afuera mucho más de lo que puede entrar. Podríamos pecar de arbitrarias al seleccionar uno o pocos autores en cada objeto, pero nos propusimos plantear la necesidad de seguir buscando y pensando en un abanico de autores para cada uno de los recortes producidos y por producir a los efectos de enseñar.

Conocer una disciplina¹³ es comprender sus teorías, modelos, modos de producción y validación del conocimiento. Enseñar y, por lo tanto, ubicarnos desde la didáctica, requiere del conocimiento didáctico del contenido (CDC). La ciencia producida por la comunidad de investigadores y la ciencia a enseñar no se presentan como en espejo, la segunda requiere de una reelaboración que no debe confundirse con simplifica-

13 González Galli en Meinardi (2010: 62-63).

ción; demanda al docente la revisión de lenguajes, demostraciones, analogías y metáforas.

Observamos que el concepto de obstáculos epistemológicos se presenta en estrecha relación con las problemáticas antes enunciadas en tanto posicionamiento crítico frente a los saberes y entendemos que el conocimiento práctico (creencias) y el conocimiento didáctico-pedagógico, se encuentran en planos epistemológicos diferentes. Por ello, provocar procesos de reflexión críticos-reflexivos sobre el hacer docente permite identificar, explicitar, analizar, comprender y revisar esos comportamientos, configurando un camino seguro para la modificación, cambios duraderos y significativos en el saber y hacer del docente (Barón González, 2009: 89).

AL FINAL, UNA VERDAD PARA INCOMODARNOS E INCOMODAR

*«Somos actores de una obra en la que el texto no nos es dado completo.
Las lecturas posibles se hacen infinitas, y la cultura, en extensión
e intención, exige que entremos en el juego.»*
(Barbagelata, 2010: 233)

Escribir el presente texto tiene sentido solo si se asume como una oportunidad para trabajar sobre cualquiera de los obstáculos epistemológicos, didácticos y/o pedagógicos esbozados u otros. Tomar conocimiento de su existencia es propiciar un cambio, a través de la búsqueda de su remoción y generar la inquietud por la revisión e investigación como estado permanente. Una vigilancia epistemológica sobre los obstáculos, permitirá detectar en la enseñanza y el aprendizaje, las fortalezas formativas, pero también las debilidades y fragilidades que enfrenten las demandas actuales de la disciplina. Sostenemos que una formación universitaria de calidad, debería instalar en los estudiantes (futuros docentes) el gesto de la vigilancia epistemológica como parte constitutiva sobre las que se construyen las prácticas de enseñanza. Es a través de las estrategias didácticas, que puede instalarse la vigilancia y la ruptura en primer

lugar, para posteriormente provocar la reelaboración conceptual, removiendo ideas y conceptos erróneos, incompletos e incorrectos.

Es un inicio de camino que nos invita a cada uno, en el marco de las disciplinas que abordamos, a buscar nuevos obstáculos epistemológicos, cerrar es imposible porque el objeto solo está presentado y comenzarán a partir de allí nuevos viajes. En esta inconclusión los invitamos a seguir investigando en tanto acontecimiento que potencia, porque enseñar a pensar nos exige pensar antes, durante y después. Partimos de un documental para hablar de una verdad que inquieta e incomoda, pero ello solo tiene sentido si nos ayuda a continuar reflexionando críticamente alrededor de la enseñanza en música para encontrar estrategias superadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, GASTÓN (1985): *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- BARALDI, VICTORIA, BERNIK, JULIA Y DÍAZ, NATALIA (2012): *Una Didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*, Santa Fe, Ediciones UNL.
- BARBAGELATA, NORMA (2010) «Conócete a ti mismo. El saber del psicoanálisis» en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (2010): *Educación: saber es alterados*, Paraná, Fundación La Hendija.
- BELINCHE, DANIEL Y LARREGLE, MARÍA E. (2006): *Apuntes sobre apreciación musical*, La Plata, EDULP.
- BELLOCCHIO ALBORNOZ, MABEL (2005): *La racionalidad pedagógica. Hacia una sociedad éticamente constituida*. Tesis de Maestría en Pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- CAMILLONI, ALICIA (Comp.) (1997): *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Barcelona, Gedisa.
- DAVINI, MARÍA C. (2015): *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, Paidós.
- DÍAZ, ESTHER (2002): *La posciencia: el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*, Biblos, Buenos Aires.
- ESPEL, GUILLO (2009): *Escuchar y escribir música popular. Escritos sobre forma, diseño y técnicas en composición*, Buenos Aires, Ricordi.
- FABBRI, FRANCO (2006): «Tipos, categorías, géneros musicales. ¿Hace falta una teoría?» en *Música popular: cuerpo y escena en la América Latina*, VII Congreso IASPM-AL, La Habana. Traducción de Marta García Quiñones.

- FESSEL, PABLO (2005): «Hacia una caracterización Formal del Concepto de Textura» en *Revista Del ISM*, Santa Fe, 1(5), 75-93.
- GOLDSACK, ELINA; LÓPEZ, MARÍA I.; PÉREZ, HERNÁN (2011): «Música popular: algunas propuestas para su estudio. Aproximaciones a la música de fusión en la ciudad de Santa Fe» en *Revista del ISM*, Santa Fe, Ediciones UNL.
- GUERRERO, JULIANA (2012) «El género musical en la música popular: Algunos problemas para su caracterización» en *TRANS-Revista Transcultural de la música/ Transcultural Music Review*.
- KANTOR, DÉBORA (2010): «Alteraciones y huecos de saber (postales)» en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (2010): *Educación: saberes alterados*, Paraná, Fundación La Hendija.
- LANG, PABLO (2020): *En el nombre de la música: problemas entre música, enseñanza y escuela*, Santa Fe, Ediciones UNL.
- LEONHARD, RUT; SADONIO, CORINA (2011): «Nueva agenda para la Didáctica de la Música. Espacio controversial de bordes y tensiones» en *Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*, pp. 363-372. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM) - ISBN 978-987-27082-0-7.
- LITWIN, EDITH (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la didáctica superior*, Buenos Aires, Paidós.
- LÓPEZ CANO, RUBÉN (2006): «Asomate por debajo de la pista: timba cubana, estrategias musicosociales y construcción de géneros en la música popular» en *VII Congreso Asociación Internacional para el estudio de la Música Popular*, Rama Latinoamericana, IASPM. Versión on-line: www.lopezcano.net
- MAGALLANES, GRACIELA Y OTROS (Comp.) (2015): *Expresiones/Experiencias en tiempos de Carnaval. Análisis desde las sensibilidades y la estructuración social*, Buenos Aires, Ciccus.
- MALBRÁN, SILVIA (2008): *Ritmo musical y sincronía rítmica: un programa de investigación aplicada con proyecciones psicopedagógicas*, Buenos Aires, Ediciones UCA.
- MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO (2010): «Alteraciones y diluciones en la educación de hoy» en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (2010): *Educación: saber es alterados*, Paraná, Fundación La Hendija.
- (2012): «La escuela un lugar para lo común» en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (2012) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Paraná, Fundación La Hendija.
- MARZABAL, AINO A Y OTROS (2014): «El obstáculo epistemológico como objeto de reflexión para la activación del cambio didáctico en docentes de ciencia en ejercicio» en *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, vol. 9, núm. 1, enero-julio, 2014, pp. 70-84, Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- MEINARDI, EISA; ET AL. (2010): *Educación en ciencias*, Buenos Aires, Paidós.
- MENDÍVIL, JULIO (2016): *En contra de la música: herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*, Buenos Aires, Gourmet Musical Ediciones.
- MERLO, DANIEL A. (2013): «La estructura formal y el juego musical como dispositivos de ejecución en ámbitos escolares» en SHIFRES, Favio, JACQUIER, María de la Paz, GONNET, Daniel, BURCET, María Inés, y HERRERA, Romina (editores): *Actas de ECCoM*. Vol. 1 N°1 Buenos Aires, SACCoM.
- MORENO CAMACHO, MANUEL A. Y GÓMEZ GALLEGU, JOHN J. (2018): «Sujeto, conocimiento y verdad» en *Revista CS*, Colombia.
- PÉREZ GUARNIERI, AUGUSTO (2007): *África en el aula. Una propuesta de educación musical*, Buenos Aires, UNLP.
- SARMIENTO, ANDREA (comp.) (2017): *¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas*, Córdoba, Edición Brujas.
- SMALL, CHRISTOPHER (1980): *Música. Sociedad. Educación*, Madrid, Alianza Editorial.
- SPIEGEL, ALEJANDRO (1999): *Docente protagonista: Docente compositor*, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.