

«Lo inconfesable»

Postales para debatir (en)
la formación de Profesores de Música

Pablo Lang

[Universidad Nacional del Litoral]

Nicolás Sierra

[Universidad Nacional del Litoral]

RESUMEN Este ensayo presenta una serie de reflexiones cuyo punto de partida corresponde a la selección y análisis de algunos fragmentos de entrevistas realizadas a estudiantes del Profesorado de Música (ISM – UNL) en el marco de una investigación en curso*.

En la primera parte, el trabajo sitúa algunas cuestiones de índole metodológica vinculadas a la hipótesis de dicha investigación y a la elaboración de las entrevistas. En la segunda parte, se exponen a partir de la construcción de una pequeña colección de postales o escenas breves, reflexiones en torno a algunos elementos relevantes a considerar para pensar la formación de los futuros docentes de música. Los tópicos centrales de dichas postales son asuntos vinculados a: la delimitación del objeto de enseñanza, la aparente antinomia Profesor de Música-Músico, el ingreso a la carrera, los rasgos del oficio docente, el trabajo con la palabra y la relevancia de instancias extracurriculares en la formación.

Palabras Clave: Música · Formación Docente · Profesorado de Música

SUMMARY This essay presents several considerations that derive from the analysis and selection of fragments extracted from interviews carried out with students of Profesorado de Música (ISM-UNL) in the framework of an ongoing research**.

In the first section, this work presents some methodological questions related to the research hypothesis and the elaboration of the interview. In the second section, a small series of situations or short scenes are presented, and there are reflections about some relevant elements that should be taken into consideration when thinking about the academic training of future Music Teachers. The main topics of these scenes are related to: the delimitation of the object of study, the seemingly antinomy Music Teacher/Musician, the beginning of the career, the features of the teaching profession, working with words, and the relevance of extracurricular instances during training.

Keywords: Music · Teacher training · Music teaching

* Investigación llevada a cabo en el marco PAITI - ARTE 2019 (UNL)

** Research produced in PAITI – ARTE 2019 (UNL)

INSTRUCCIONES PARA EL USO DE ESTAS POSTALES

Tenemos la mustia sensación de que las escenas que aquí presentamos a través de una colección de postales intitoladas *Lo inconfesable*, no reportan justicia a las intensidades que experimentamos en continuadas, fragmentadas y digitalizadas horas de conversación. Quisiéramos ceder a la ficción de poder traducir para el lector algo de dichas intensidades en estas líneas; más sabemos que la quijotesca empresa, resulta un asunto baladí. Suplicamos, por lo tanto, que la indulgencia de los juicios de los destinatarios de este texto, se apoye en el registro ensayístico y en los límites espaciales del mismo.

Los fragmentos de entrevistas que aquí operan de soporte para las escenas propuestas bajo la forma de postales y sus respectivos análisis, se enmarcan en una investigación cuya provocativa –y hasta desatinada– hipótesis viene siendo motivo de fructíferos diálogos. Revisada y refutada una y otra vez por nosotros y los estudiantes entrevistados (pertenecientes al último año de la carrera de Profesorado de Música), no deja de hacernos pensar que estamos ante una hipótesis fértil. A grandes rasgos, ésta podría leerse así: «al momento de las prácticas (docentes), los estudiantes del Profesorado de Música (futuros docentes) no parecerían hacerse eco de las experiencias, prácticas, bienes culturales y vínculos con la música, que desde la formación se les ofrecen».

El enunciado anterior no ofrece resistencia a la formulación inmediata de algunos interrogantes: ¿bajo qué condiciones esta hipótesis puede ser formulada?, ¿sobre qué supuestos la Institución infiere que algo puede ser calcado, repetido, resonado sin asumir variaciones?, ¿qué semántica se le da a la repetición y a la inscripción de lo nuevo?, ¿qué significa «hacerse eco»? ¿qué elementos insospechados o incluso indeseados, los estudiantes estarían reproduciendo, no solo bajo nuestro propio conocimiento, sino aún, a costa de nuestra propia ceguera?, ¿cuáles son las operaciones que harían posible que los estudiantes pongan en juego en las prácticas –supuestamente– algo tan diferente a lo que se les ofrece durante la formación?, ¿de qué «sí» se hacen eco y nos permite reconocerlos en tanto futuros (muy próximos –casi egresados–) titulados Profesores de Música?

Para dar más detalles respecto al comienzo de la investigación, nuestra lectura amorosa de un texto de Deleuze nos puso a discutir sobre el papel de la pregunta. No de una en particular, sino de la pregunta en sí. En *Diálogos*, Deleuze (Deleuze y Parnet, 1980) sostiene que éstas (la/las preguntas) son algo así como una máquina tramposa, una máquina binaria que hace y permite hablar bajo ciertas reglas; y que, al mismo tiempo, genera respuestas prefabricadas.

«La mayoría de las veces, cuando alguien me hace una pregunta, incluso si me interesa, me doy perfectamente cuenta de que no tengo absolutamente nada que decir. Las preguntas como cualquier otra cosa, se fabrican» –arguye provocativamente Deleuze–. Y continúa: «El arte de construir un problema es muy importante: antes de encontrar una solución, se inventa un problema, una posición de problema. Y en una entrevista, en una conversación, en una discusión, no se hace nada de eso [...] El quid no está en responder a las preguntas, sino en escapar, en escaparse de ellas». (Deleuze, en Deleuze y Parnet, 1980: 5)

Las incomodidades que sentíamos –producto del texto mencionado–, imprimieron unos rasgos en el modo de construir y disponer un terreno para las entrevistas. Los estudiantes que amigablemente cedieron sus voces y su tiempo para conversar, estaban advertidos de que más que preguntar, preferíamos dialogar en torno a ciertos tópicos. Allí les hemos propuesto intercambiar ideas en torno a experiencias significativas, materias o espacios que ponderan respecto de la formación, elementos que refieren a sus concepciones sobre la música y el oficio de Profesor de dicha disciplina, y las instancias que han implicado un salto/interrupción/alteración en éstas, entre otros temas planteados de manera general.

El marco en el que se vienen llevando a cabo las entrevistas¹, intenta no perder de vista la obstinación de Arfuch (1991) por hacer notar que, en ellas, ambos actores (entrevistados y entrevistadores) –en un contrato

1 Hacemos referencia a la investigación titulada «Prácticas docentes situadas de estudiantes del ISM. Una exploración sobre las capacidades artístico-musicales adquiridas y su potencial desarrollo». La misma se encuentra en curso en un estadio inicial en el marco del PAITI (Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temáticas de Interés Institucional) propiciado por la Universidad Nacional del Litoral. Dicha investigación, se centra en la formación universitaria de estudiantes (futuros Profesores de Música). Hasta el momento, se han realizado algunas entrevistas de las cuáles el presente ensayo se vale como soporte para su elaboración.

implícito por decir la verdad— no dejan de encarnar cierta «espectacularidad» en la que se habla para un tercero que no está ahí o que está virtualmente presente. Al mismo tiempo, Beatriz Sarlo (1991) no deja de señalar que verdad, verosimilitud y realidad son regímenes distintos y que la entrevista se ajusta al de producir verosimilitud, distinguiendo que ésta no necesariamente coincide con la «realidad» ni se atiene a sus reglas. Así, entre lo dicho y lo que acontece («la realidad»), observamos dos órdenes totalmente diferentes, optando por el que construye la dimensión de lo discursivo (de la palabra) en dichas entrevistas.

El lector advertirá en las reflexiones desplegadas a partir de las postales, nuestra preferencia benjaminiana por la cita, por traer la voz extraída (a veces arrancada) pero fiel a las palabras de los entrevistados o de aportes del campo de la pedagogía o la filosofía. Este favoritismo queda mejor expresado en una delicada conjetura que Sarlo hace en otro lugar: «[...] Para Benjamin, el arte de la escritura se une al de citar: porque, al cambiar de lugar, la cita viaja de una escritura a otra, es arrancada de su escritura original, de su aura, para hundirse en otra escritura y rodearse de otras marcas y otros sentidos» (Sarlo, 2011: 35).

«Hablemos un poco de esto», les decíamos luego de explicarles la desconfianza deleuziana por las preguntas. Los entrevistados, más o menos dubitativos, nos iban ofreciendo una serie de enunciados: unos más predecibles, otros más extraños y algunos, rayando «lo inconfesable», como nos mencionó uno de ellos *off the record* luego de enunciar «La música es una pelotudez [*sic*] No es que lo diga, pero a veces lo pienso en voz baja. ¿Qué es?, ¿cantar notas? La música es una pelotudez... siendo sincero, se me cruzó muchas veces por la cabeza, es decir, el hecho de preguntarme ¿por qué quiero yo enseñar esto?, ¿qué valor tiene?»

Enunciados como el anterior (cuyo peso, provocación y pudor fueron leídos por nosotros bajo la idea de lo inconfesable²), han retenido nuestra mirada en aquello que resulta difícil poner en palabras, que no

² Bajo ningún punto de vista pretendemos confundir la entrevista con la confesión. Lo dicho (lo confeso), no se liga aquí a lo religioso ni se propone como objeto de absolución sino más bien de agradecimiento, ya que dichos enunciados nos han resonado y permitido componer las escenas que presentamos bajo la forma de la presente colección de postales para pensar (en) la formación de los futuros Profesores de Música.

está bien mencionar o –curiosamente– no puede ser dicho en ciertos ámbitos. No obstante, esas palabras y representaciones parecen circular en el imaginario y en conversaciones marginales que los estudiantes tienen entre sí y en otras situaciones. Esta modalidad de trabajo ha hecho espacio a eso que se aproxima a lo no pronunciable atendiendo al carácter oral, sagrado e íntimo que una confesión porta históricamente. Probablemente por torpeza, puede que no hayamos verdaderamente escuchado lo inconfesable; aún cuando ya haya sido dicho. Los Profesores de Música sabemos de esa íntima, misteriosa y equívoca relación entre lo que suena y lo que se escucha.

Una postal³ es un recorte breve (una pausa); la mirada de alguien que combina las posibilidades expresivas de la imagen y la palabra, en las que median el autor de la misma y sus usuarios, produciendo combinaciones inéditas. Presentamos en este escrito solo algunas de ellas. Probablemente la interlocución con el lector haga crecer esta modesta colección.

Antes de introducirnos en las postales, debemos advertir que la colección de situaciones que presentamos, se vincula con nuestros propios acentos puestos en las conversaciones mencionadas y en lecturas que venimos realizando en el marco de dicha investigación. Las escenas y su sucinto análisis, abandonan la falaz idea de querer captarlo/capturarlo todo; asumiendo que lo escrito lleva las marcas, subrayados propios de quienes escribimos.

Como se ha esbozado antes, cada postal es presentada a través de un corto relato que describe una posible imagen y es luego brevemente indagada a través del cruce entre fragmentos de las entrevistas y aportes de diferentes perspectivas teóricas vinculadas a la Pedagogía y la Filosofía, ciéndonos estrictamente al formato del ensayo.

Esperando que estas instrucciones den algunos indicios para orientarse en la lectura, deseamos que algo de lo que nos viene resonando

3 La elección de proponer estos elementos para discutir la formación en la forma de postales, se vincula a lo polisémico propio de ese formato. En una postal alguien compone una imagen, y como lo diría Barthes, cada lector (o interlocutor) imprime un sentido singular y personal a lo dicho habilitando a que haya tantas interpretaciones como lectores le den voz al presente escrito. De esta manera, abandonamos cualquier pretensión por imponer a los destinatarios sentido previo alguno.

contribuya a continuar pensando e interviniendo sobre una formación de calidad para los futuros Profesores de Música.

**PRIMERA POSTAL: TRES ESTUDIANTES CUELGAN
DE UN RISCO PENDIENDO DE UNA PRECARIA SOGA**

Esta postal sugiere al espectador el vértigo y la fortuna que hace que estos estudiantes no suelten la percutida cuerda y caigan al vacío. Sus rostros nos permiten inferir la extraña mezcla de desaliento y excitación que les produce el desafío.

Para ir directo al grano, los estudiantes entrevistados (sin ser convocados a hablar específicamente de ello), han hecho alusión al ingreso a la carrera de Profesor de Música como un momento de quiebre, difícil, desconcertante, entre otras adjetivaciones. La imagen que nos presenta la postal, muestra a algunos de ellos como pendiendo de un hilo (una sogá precaria). «Sobrevivientes» del ingreso, han conseguido –no sin esfuerzos–, llegar al último año de la carrera. Seguro muchos otros habrán quedado en el camino.

Sabido es que el ingreso y pasaje que representa la transición de la educación secundaria a la universitaria, suelen ser un momento complejo. Al mismo tiempo, «los escollos» de la travesía, –así inferimos– no son una singularidad del Profesorado de Música⁴. Pero, ¿qué singularidad presenta el risco del ingreso al Profesorado de Música?

Primero hay que decir que hace unos años atrás un plan no mucho más antiguo que el vigente, exigía tres años de un curso nivelador previo al ingreso a la carrera universitaria que podía cursarse durante el secundario (si el candidato se anoticiaba); excepto que proviniera de algunas instituciones provinciales (o interprovinciales) de enseñanza media espe-

⁴ María Paula Pierella, estudia la construcción de autoridad en la Universidad y pone en evidencia, entre otros rasgos, la tradición, la burocracia, el carisma y la hospitalidad de los Profesores del primer año y de la Institución, como factores claves que intervienen en la deserción o permanencia de los jóvenes ingresantes en las carreras universitarias. Véase Pierella (2014).

cializada en música, las cuáles forman principalmente instrumentistas. El actual ingreso es más breve y ofrece un curso remedial para quienes no alcancen lo esperado en los exámenes de admisión. Sabemos también que el debate por el ingreso irrestricto a la Universidad ha dado y sigue dando acalorados debates. Insistimos, ¿qué rasgos propios tiene el ingreso al Profesorado de Música?

Quizás, que además de los cursos propedéuticos que exige la Universidad para otras áreas de humanidades, al del Profesorado de Música se suma el de saber tocar el piano con un nivel «aceptable», dominar complejas nociones y habilidades de lecto-escritura musical en torno a audioperceptiva y adquirir conceptos vinculados a la armonía musical y la textura. Parece no ser poco, ¿no?

Supongamos que este ingreso tan peculiar y con un corte disciplinar tan marcado hacia «lo musical» no asuma discusión alguna y no dudemos ni por un instante que sin la adquisición de esos saberes el estudiante no pueda desplazarse por materias como «Historia de la Música», «Texturas, Estructuras y Sistemas» o «Audioperceptiva I»; nos preguntamos ¿no se confunde al futuro Profesor de Música con el Músico?, ¿debe adquirir las mismas destrezas y conceptos que un músico el futuro Profesor de Música? Dejemos en suspenso estas preguntas que retomaremos, luego, en otra postal.

«Un momento difícil, una primera ruptura fue cuando yo quise ingresar y no pude. No me dio el nivel y tuve que hacer el tutorial», dice el entrevistado 2. «Ese sentimiento de no pertenecer a la institución y sentir que todos los años que yo había estudiado no habían valido de nada... ese fue el primer saque, la primera bofetada».

Supongamos que la «espectacularidad» mencionada por Arfuch se hubiese apoderado durante la entrevista de la voz de este estudiante con un tinte dramático; nos preguntamos: ¿qué prácticas de hospitalidad ofrece el Profesorado de Música a los «recién llegados»? ¿se harán luego eco también de este gesto exclusivo y/o excluyente que han experimentado en el cuerpo como «una bofetada»? Qué intriga producen estas preguntas, y qué gusto da saber que estos estudiantes han podido superar lo empinado del ingreso mencionado.

Pero, ¿qué hace singular intentar ingresar al Profesorado de Música? Algunos de ellos, confiesan haber sido –lo que la entrevistada 6 denominó– «engatusados», haciendo mención a su deseo de encontrarse con una carrera vinculada a lo que suele llamarse con cierto descuido «música popular»; y en cambio, dar errantemente con prácticas vinculadas a lo que reconocemos bajo el constructo de «música académica»⁵. Varios de los estudiantes entrevistados insisten en haber sido «engatusados», al respecto. Quizás sean sus propias expectativas las que le juegan una mala pasada, pero no deja de inquietar preguntarnos: ¿no debería un Profesor de Música tener manejo en ambas lógicas (la popular y la académica)? Incluso, ¿podría el ingreso proponerles experiencias que les permitan ampliar sus concepciones acerca de la música –su futuro objeto de enseñanza– e invitarlos a salir de la aparente dicotomía de lo «culto» y lo «popular»?⁶⁷.

Seguramente el asunto del ingreso tenga matices respecto de otras carreras. No obstante, es nuestro deseo que algunas de las preguntas que genera esta postal puedan volver a dar espesor a esos debates al interior del ámbito de la formación de Profesores de Música. Si algo del ingreso –de ese pasaje– se juega en el gesto de la hospitalidad, las palabras que Skliar retoma de Derrida podrían prometernos alguna luz:

La palabra «hospitalidad» viene aquí a traducir, a llevar hacia adelante, reproducir, las otras dos palabras que le han precedido, «atención» y «acogida» [...] una serie de metonimias dicen la hospitalidad, el rostro, la acogida: la tensión para con el otro, intención atenta, atención intencional, sí al otro. La intencionalidad, la atención a la palabra, la acogida al rostro, la hospitalidad son la misma cosa, pero lo mismo en cuanto acogida al otro, allí donde él se sustrae al tema. (Derrida, citado por Skliar en Skliar y Frigerio, 2006: 26)

5 Este comentario referente a una orientación exacerbada hacia la música académica, reverbera con matices en las voces de otros estudiantes.

6 Rut Leonhard y Sofía Quintana hacen una importante referencia en esta misma revista a cómo operan los cercos cognitivos y epistemológicos en la formación de Profesores de Música.

7 Se sugiere ampliar la cuestión de la revisión epistemológica de la noción de música y sus implicancias para la enseñanza en Lang (2020).

Derrida solía comenzar sus libros con la frase «se ruega insertar». Eso quizás nos tiene a abrir algunas puertas respecto del ingreso, en torno a su idea de hospitalidad. Tampoco pudimos escapar a la tentación de abandonar esta postal con este otro fragmento:

¿La hospitalidad consiste en interrogar al que llega? ¿Comienza por la pregunta dirigida a quien llega? [...] ¿O bien la hospitalidad comienza por la acogida sin pregunta, en una doble borradura, la borradura de la pregunta y del nombre? ¿Es más justo y más amoroso preguntar o no preguntar? [...] ¿O bien la hospitalidad se ofrece, se da al otro antes de que se identifique, antes incluso de que sea [...] sujeto, sujeto de derecho y sujeto nombrable por su apellido [...]? (Derrida y Dufourmantelle citados por Skliar en Skliar y Frigerio, 2006: 28).

SEGUNDA POSTAL: BABEL ENIGMÁTICA

Si se presta atención, se puede observar a varios estudiantes rodeando circularmente algo que se erige bulliciosamente en el centro. Algunos podrían pensar que se trata de la «Babel» de Cildo Meireles 1; otros imaginarán que los sonidos que se desprenden de la misteriosa formación podrían representarse con claves de sol o figuras musicales para indicar la presencia física del sonido. La música está en el centro: múltiple, compleja, polisémica, poco universalizable. Los estudiantes se encuentran parados contemplándola. Algunos de ellos parecen ver canciones, otros entienden que se trata de elementos de algunas músicas como la notación, la altura; no falta el que ve allí la posibilidad de hacer música con globos y elementos de descarte. Cada uno parece experimentar su preocupación y curiosidad de una forma diferente: inferimos que algunos disfrutan y sienten algo de excitación, otros lucen enojados o disconformes; los más osados parecen querer argumentar qué harían con la música en una escuela de educación secundaria.

Esta escena de reflexión hace referencia al qué enseñar y por qué, es decir al objeto de enseñanza/transmisión⁸ y a los fundamentos que pueden elaborarse en torno a esto. Resulta una cuestión a acentuar, que estudiantes próximos a egresarse como Profesores de Música sostengan una preocupación tan compartida sobre qué vale la pena enseñar (principalmente en el sistema escolar) y al mismo tiempo tan disonantes en sus perspectivas; incluso en algunos casos, sostenidas bajo arquitecturas no del todo sólidas⁹.

Para abrir el juego, las palabras de uno de los estudiantes sitúan la cuestión con claridad. «¿Qué voy a enseñar?, ¿qué es altura?, ¿a cantar?», dice el Entrevistado 1 enfatizando los interrogantes con ironía y continúa: «¿qué hay de importante en esas cuestiones?, ¿por qué es significativo que enseñe eso?». Incrementando la intensidad de la acción dramática agrega: «Cuando reflexiono sobre ser Profesor de Música, pienso mucho en qué es ser un Profesor. Durante mucho tiempo me sentía mal con la idea de ser Profesor de Música, sentía que era casi como apolítico, como que había poco que se podía hacer ahí».

Su voz resonó en nosotros con fuerza. ¿En qué sentido ser un Profesor de Música, podría escapar a la política, a lo político? Basta evocar los «poderes» sensuales¹⁰, persuasivos y expresivos que desde Platón a nuestros días han sido objeto de disputa –y por qué no, de censura– para evidenciar la dimensión política de la música y por efecto (o defecto) el de su enseñanza.

La entrevistada 6 ofrece un contrapunto con algunos matices cuando dice: «personalmente no le encuentro sentido a dar contenidos específicamente musicales y con esto, me refiero a que no me parece enseñarles el nombre de las notas», agregando: «a mí me parece algo que no les va a interesar y tampoco tiene sentido que alguien tenga que aprender eso en la educación general».

8 Para una mayor ampliación en las diferencias entre transmisión y enseñanza, véase Diker (2012).

9 El asunto no parece ser solo una singularidad de esta postal y sus protagonistas, sino que esas disonancias se observan también entre las escasas prescripciones curriculares y las diferencias substanciales entre enunciaciones y prácticas de los docentes de Música entre sí y para con las mencionadas prescripciones y documentos curriculares. Véase Lang (2018 y 2020).

10 Véase Lewis Rowell (2005) en donde este autor reflexiona sobre el poder de la música como mito.

En ambos comentarios es fácil localizar la inquietud de estos estudiantes por transmitir algo de la música que consideren valioso, que ofrezca la posibilidad de producir sentido. Sin embargo, ambos fragmentos parecen pasar por alto la que probablemente sea una de las funciones principales de la actividad profesoral: crear interés. Nuestros oficios en tanto profesores se tratan de crear interés, como lo apuntan con precisión Simons y Masschelein (2014) mientras subrayan la función profana y profanadora que empecina a la escuela en hacer público algo que –de no ser así–, solo estaría destinado a unos pocos (generalmente pertenecientes a reducidas élites). Es probable que «la altura», «el nombre de las notas» no resulten interesantes si un profesor no les da existencia, si no lleva la mirada de «los nuevos» a posarse sobre esos asuntos.

«¿Enseñar a cantar?», decía poco convencido uno de ellos. «Claro», hubiésemos querido responderle y agregar: «desde Kant en adelante, sabemos que no venimos con eso puesto de fábrica». Nadie nace cantando. Aprender a hacerlo es parte del trabajo de la cultura y qué mejor para el cuidado del «tesoro común», que sea un especialista quien contribuya como tal en dicha habilidad. Basta imaginar proponerles copiar el fraseo con que Cora Vaucaire nos deleita en *La Complainte de la butte* –el cuál es prácticamente una clase de francés–, o la aridez circular de los versos que Liliana Herrero monta en su cuerpo en su versión de *Giros*¹¹, para discutir con cierta obstinación a las respuestas que suelen darse a la pregunta que encabeza el presente párrafo.

La entrevistada 6 también nos ofrece otras líneas que nos interesa comentar. Expresa: «¿Qué hago si me llaman para una suplencia en secundario? Pensé eso y me di cuenta de que me gustaría hablar con esos alumnos, charlar cara a cara. No de ir a enseñarles un contenido, sino de charlar, cara a cara: ¿qué músicas escuchan?, ¿en qué situaciones se imaginan escuchando música?, ¿qué funciones tiene la música? Cosas más generales que no son los contenidos que nosotros aprendemos en la Universidad».

11 Se ruega insertar.

Nos cuesta imaginar que la actividad de un Profesor de Música se trate solo de preguntar qué escuchan y para qué lo usan sino se tiene previsto qué hacer con ello. No es que la entrevistada así lo manifieste. Incluso, no tenemos intención alguna de negar el bagaje cultural de los sujetos, pero ¿no da terror imaginar una educación centrada solo —o principalmente— sobre lo que chicos, chicas y adolescentes ya conocen? Nos asusta un poco pensar que de algún modo la educación pueda tratarse solo de lo que ya se sabe (se trae) o de encontrar «pistas» para mirarlo constantemente. Entendemos, como muchos otros, que la educación viene a proponer entrar en contacto con algo de lo que no se tiene, invitándonos a salir de lo que Frigerio ha llamado con justeza «la tiranía de lo familiar». Solemos pensar también, que la enseñanza de la música debe tratarse de acercar unas lejanías y unas multiplicidades, entendiendo que lo lejano y lo múltiple son siempre productos de relaciones, nunca valores *per se*¹².

Jorge Larrosa habla por nosotros cuando dice:

Solo para abrir la conversación (o para provocar un poco), comencé a hablar de los adolescentes de hoy (ese tópico), esos que ya entienden a la escuela como una obligación, que son incapaces de interesarse por otra cosa que no sean ellos mismos y que suelen decir que están tan ocupados por las tareas escolares y extraescolares que «no les queda vida». No sé qué deben entender por «vida», aunque me imagino que se refiere a las cosas que sí les gustan y sí les interesan y que suelen estar relacionadas con el mirarse el ombligo, con esa pasión de nuestra época que algunos han llamado «onfaloscopía». No pueden entender las ocupaciones como «vida» (como si la vida estuviera después del trabajo y consistiera precisamente en la suspensión de toda la obligación y de toda responsabilidad) y lo que llaman «vida» tiene que ver con lo que produce satisfacción, generalmente con actividades de consumo (como si el mundo, el interés por el mundo, ya no significara nada, o como si el mundo fuera una cosa a ser consumida). (Larrosa, 2020: 30-31)

12 Véase Lang, 2020, Capítulo 5.

TERCERA POSTAL: EL BOLETO EN EL SUELO

Utilizando un plano aéreo la escena nos presenta la mugre y el aparente tránsito que se imprimen sobre la pintura rojiza del suelo; estos operan como soporte de un boleto de colectivo que se exhibe frescamente pisoteado.

Esta postal nos invita a hablar principalmente en torno a la relevancia que los estudiantes dan a ciertas experiencias «extracurriculares» académicas como congresos, jornadas y talleres en los que algo parece salirse de la rectilínea vía de la cotidianidad. Respecto a esto, los estudiantes, como si se les presentara algo del afuera próximo a la celebración (a un viaje, un paseo, es decir a lo extra-ordinario) intentan transmitir la idea de las intensidades con las que son atravesados por estos eventos. Podríamos pensar en esta oferta como un boleto que algunos toman; otros, como en la imagen, prefieren no quedarse con él.

Algunas veces creemos que, en las experiencias, el cuerpo afectado es el que manda. «La experiencia en sí es zarpada [*sic*], conmovedora... te queda una sensación al salir que la sentís en el espíritu, en la carne». Con esas palabras el entrevistado 1, estuvo próximo a dejarnos sin posibilidades de agregar nada. Este estudiante hace referencia a las afectaciones que le produjo el acercamiento a algunos talleres vinculados a un uso activo e integral del cuerpo. «Yo, personalmente, aprovechaba todas las oportunidades, a mí me encantaba ir a Congresos y estar presente en eventos como JUIEM¹³, porque siento que ahí aprendía un montón», mencionaba sonriente la entrevistada 4; «son cosas que te modifican, que están fuera de la carrera... uno tiene que salir y ver otras cosas», agrega con aires de promesa turística, el entrevistado 3; «estas actividades extracurriculares, las vivo como posibilidades de encontrarme con lo desconocido, con cosas que no manejo, que no había oído. Todo eso siempre me resulta muy nuevo», manifiesta entusiasmado el entrevistado 5.

13 JUIEM (Jornada Universitaria de intercambios entre estudiantes de Música), es un evento que convoca a estudiantes de diferentes casas de estudio de la región, sostenida por UNL y UADER desde hace 5 ediciones anuales comenzando en 2015.

¿Qué son «lo desconocido», «lo inesperado» para la formación de los futuros Profesores de Música?, ¿de qué maneras se encarnizan en el plan de estudios?, ¿qué sucede cuando solo algunos estudiantes –probablemente los más «inquietos»– son los únicos que asisten a ese tipo de actividades? La entrevistada 2 alega: «muchos entramos en estas experiencias extracurriculares por el solo hecho de curiosear»

¿Será necesaria una formación del curioso?, ¿es viable pensar imprimir a las propuestas educativas la prioridad por lo desconocido, lo ensayístico, lo experimental, lo espectacular, lo extra-ordinario?, ¿será posible pensar la formación de Profesores de Música al calor de la curiosidad?, ¿qué riesgos tiene para la actividad profesoral que la curiosidad no sea desarrollada? Hay quienes no se cansarán de recordarnos que esta habilidad –la cual en el dicho popular «ha matado al gato»– viene incluida predominantemente en la bolsa de los genes, queriendo insinuar con ello que algo se tiene (o no). Sin embargo, por momentos nos sentimos «emperrados» (como se dice coloquialmente) con la idea de que la curiosidad sea pensada como un gesto enseñable, aprehensible, capaz de desarrollarse; un hábito educable que se articula entrando necesariamente en contacto con lo desconocido.

Entonces: ¿cómo incorporar lo inesperado, lo no-calculable dentro del plan?, ¿bajo qué condiciones podría ser posible alojarlas «dentro del programa»; es decir, darles mayor sistematicidad y presencia a este tipo de propuestas (o a lo que las caracterizan) para que no queden solo en el horizonte de lo posible de las almas que han nutrido más ricamente su curiosidad?¹⁴

La manera en la que Sarlo se refiere al «salto fuera de programa», nos parece provocativa y adecuada para abandonar esta postal con la esperanza de que «lo inesperado» sea sostenido en toda apuesta de formación de profesores.

14 Graciela Frigerio intitula *Curioseando* (saberes e ignorancias) a un ensayo punzante en donde comienza recordándonos sobre las alteraciones recíprocas entre el saber y su relación con este «curiosear»; o como bien dice, lo que mueve al hombre en su deseo de saber, sus derivadas y derivas. (Frigerio, en Frigerio y Diker, 2010).

Se viaja buscando esa intensidad de la experiencia, algo que asalta de modo inesperado y original, fuera de programa y por lo tanto, imposible de ser integrado en una serie. [...] es la esencia misma del viaje: un shock que desordena lo previsible, rompe el cálculo y, de pronto, abre una grieta por donde aparece lo inesperado, incluso lo que no llegará nunca a comprenderse del todo. Desorden y golpe de fortuna. Produce una discontinuidad entre lo que se buscaba y lo que de pronto se encuentra. No hay que interpretarlo como una pérdida (el obstáculo que impide un plan) sino como plus misterioso de un sentido que no se muestra directamente [...] Se lo reconoce precisamente porque es imprevisible y se convierte quizás en la más radical novedad del viaje. (Sarlo, 2014: 13-25).

CUARTA POSTAL: PLAN DE EVASIÓN

La escena se presenta como una maqueta arquitectónica. Desde una visión cenital se deja ver una habitación iluminada y dentro de esta, se divisan tres estudiantes. Estos parecerían convidarnos su desolación. En una de las esquinas de la habitación, se encuentra en cuclillas uno de ellos; parece querer recolectar diminutos elementos del suelo. En el otro extremo, se logra avistar un estudiante recostado en el suelo con su espalda pegada al mismo y la mirada hacia la pared más cercana. Este estudiante nos permite inferir un cansancio pesado y una mórbida desilusión. En el centro de la escena, y completando una composición quisquillosamente simétrica —similar a las trabajadas en las películas de Wes Anderson—, se encuentra el tercer estudiante. Con la mirada punzante hacia el techo, el ceño fruncido y una posición recta de sus brazos que caen a los costados, da la sensación de evidenciar cierto enfado. Parecería que los personajes de esta postal no logran comprender que en el espacio solo están ellos. La habitación no contiene más nada ni a nadie.

Los inicios son complejos, polisémicos y se necesita de un cierto coraje, más aún cuando se trata sobre el oficio de profesor. «A veces pienso que no hay una mirada a nuestra primera práctica laboral que es trabajar como reemplazantes [...]. Yo siempre pensé, ¿y si me llaman para reemplazar?, ¿qué hago?». El entrevistado 3 lo dice con cierta angustia, y se lo nota ofuscado por esta preocupación que ronda una y otra vez en sus pensamientos. La pregunta «¿qué hago?» nos dejó atónitos. Se lo notaba con cierta desesperación por ese miedo a los comienzos del oficio, o tal vez a ese «empezar [a trabajar como profesor] antes de terminar [la formación inicial]¹⁵».

«Una gran parte de nuestra profesión es trabajar como reemplazantes, no solo durante la carrera, sino incluso durante mucho tiempo después de obtener el título. Ahí creo que hay un hueco tanto teórico como práctico», dice con astucia y punzantemente el entrevistado. ¿No es este «hueco» producto de una mirada forzosamente dicotómica entre teoría y práctica?, ¿cómo salirnos de pensar la teoría y la práctica como antinomia?, ¿qué nuevas promesas y reclamos podríamos encontrar si concibiéramos la teoría como una práctica en sí misma? Con estas preguntas en la boca, nos asaltó el recuerdo puntilloso del plan de estudios¹⁶ al que tanto hace referencia el entrevistado.

«Mirá cómo es», prosigue emocionado el entrevistado 3 queriéndonos compartir un descubrimiento, y continúa: «cuando yo hice la primera práctica me di cuenta de que me gustaba dar clases, porque hasta el momento...». El suspenso nos dejó boquiabiertos. Dijo «hasta el momento» y procuró una incertidumbre imposible de describir, la cual solo resolvió de la siguiente manera: «ahí fue cuando dije, puedo ser docente. Porque hasta el momento era una incógnita». Nos quería hacer ver la lejanía de las prácticas en el plan de estudios¹⁷. Esto nos llevó a

15 Quisiéramos subrayar el rasgo particular de los inicios del oficio docente en el ámbito de la enseñanza musical, en el cual se destaca la posibilidad bastante frecuente de empezar a trabajar de Profesor de Música antes de concluir la formación inicial. Véase Lang (2018 y 2020).

16 Hacemos referencia –al igual que los entrevistados– al plan de estudios del año 2000 el cual fue modificado en el 2018.

17 El plan de estudios puesto en vigencia desde el año 2000 hasta el 2018 proponía transitar las «Prácticas de la Educación Musical» en diferentes niveles del sistema educativo, recién a partir del cuarto año de la carrera.

reparar aquel texto de Serra¹⁸ (2010), y revisar algunos de los interrogantes que propone: ¿cómo se aprenden las reglas de la transmisión?; si una parte importante de la actividad profesoral se vincula a la enseñanza, ¿cómo se «contagia el arte» de enseñar?, ¿se aprende a enseñar enseñando?, ¿qué tipo de saberes se ponen en juego en el hacer profesoral?, ¿se trata de un saber específico, transmisible?

«En didáctica tuve un montón de recursos fuertes para enfrentar las prácticas y estar en el aula, pero después cuando llegábamos a la práctica no sabíamos qué hacer», exclama preocupado el entrevistado 2. ¿En qué recae ese «no saber qué hacer»? ¿no será que se confunde, a la hora de enseñar, el saber didáctico (en cuanto disciplina, corpus teórico y método) con el saber-hacer que requieren nuestros oficios en ciertas situaciones?, ¿en qué medida se pone en juego el saber-hacer musical en este saber-hacer profesoral? Absteniéndonos de responder rápidamente y con las resonancias de esos interrogantes a cuesta, nos adentramos en la próxima postal.

QUINTA POSTAL: VELANDO POR LA CONDICIÓN HUMANA

Los pies del atril y el espesor del borde del bastidor parecen ser los únicos indicios que permiten distinguir que no estamos ante el paisaje natural, sino sobre el del lienzo que se funde con la escena que supone estar fuera. Aparentemente los límites difusos entre el adentro y el afuera de la habitación son lo que tiene a los dos estudiantes de esta escena con la vista fija sobre el cuadro.

La condición humana, colección de óleos de Magritte que atrapa la atención de los estudiantes de esta escena, nos sirve aquí para pensar en una cuestión central: a menudo se confunde a un Profesor de Música con un músico. Sucede en muchos ámbitos, todo Profesor de Música habrá experimentado alguna vez la pregunta de alguien que le exige dar cuenta de

¹⁸ Nos referimos al texto de Serra (2010) titulado «¿Cuánto es "una pizca de sal"? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía».

sus credenciales musicales: «¿y qué instrumento tocás?», inquieren algunos, «ah, ¿sos músico?» afirman atropelladamente otros. Este debate que enuncia como polos opuestos el binomio «músico-Profesor de Música» tiene bastante desarrollo; no obstante, su solidez, nos genera sospechas, ya que un Profesor de Música no es un músico; algunos músicos son Profesores de Música, algunos Profesores de Música son músicos. Pero un Profesor de Música no es lo mismo que un músico, y no obra en tanto que músico.

El Profesor de Música y el músico trabajan en la existencia de la música, pero ambos en ámbitos y prácticas diferentes: el músico en tanto músico; el profesor de Música, en tanto Profesor de Música. Que a veces haya coincidencias, superposiciones, no niega que ambos sean dos entidades (que deberían ser) bien diferenciadas.

Sin embargo, no quisiéramos que los enunciados que estamos ensayando se presten a confusión. Bajo ningún punto de vista estamos sugiriendo que un Profesor de Música no tenga ni deba desarrollar ciertas habilidades y conocimientos específicamente «musicales» (en sentido estricto) como componer, cantar, tocar, saber analizar, decodificar, utilizar los códigos de lectoescritura, etc. Pero la cuestión, implica que esas habilidades y conocimientos no serán empleados –necesariamente– por el Profesor de la misma manera y en los mismos ámbitos que un músico. Nadie le exigiría a un músico que deba enseñar en una performance musical, a pesar, de que en muchas de ellas algo de la transmisión ocurra.

A partir de lo conversado con los estudiantes y las reflexiones que eso nos permitió construir, nos proponemos abandonar esta colección de postales sugiriendo algunas cosas en las que debería –así lo creemos– trabajar un Profesor de Música y por lo tanto podrían reordenar por completo algunas coordenadas de la formación. Con la intención de que puedan ser posibles hilos para reconfigurarlas, es decir, en clave propositiva, sugerimos los siguientes razonamientos.

Un Profesor de Música deberá trabajar en la existencia de la música en tanto Profesor. Existencia al modo en que lo entendemos a partir de *Souriaou* (2017). Este filósofo afirma lo que parafrasearemos aquí dispuestos a total revisión: cosas tan diferentes como una pesadilla, un deseo

o un alfiler son *existentes*. La característica que une a los *existentes* es su lucha por ganar *realidad*: su paso hacia la luz. Así, pensamos que un Profesor de Música deberá trabajar principalmente en hacer que ciertas músicas (cierto recorte de la música, bienes culturales, prácticas musicales, obras, etc.) ganen realidad. Un Profesor de Música, también trabajará así, en la existencia (en el sentido existencialista) del alumno en sí, en ayudarlo a ganar realidad para la música en tanto saber; es decir, en que él también pueda participar (tener un lugar, ganar presencia) de diferentes formas en diversidad de músicas.

Un Profesor de Música –por su actividad profesoral– deberá saber que la existencia está completamente ligada al erotismo. Algo no ganará realidad en la vida de los alumnos si no se sienten tentados, erotizados. Por eso a un Profesor le competará crear *interés*, volver a la música encantadora, fascinante, presentarla de ese modo, apelando a la seducción, volviéndola erótica. Bifo Berardi (2013) insiste en que ciertos mecanismos de opresión se fundan lastrando nuestra capacidad erótica: oler, tocar, tocarnos, escucharnos. Deserotizarnos es así, convertirnos en algo maquinal y alejarnos de nuestra «condición de humanos» y de lo que nos condiciona en tanto tales, como la capacidad de tener que transmitir el mundo («el tesoro común») en cada generación, recomenzando una y otra vez. Por esto, un Profesor de Música es alguien que deberá trabajar en su capacidad erótica, de seducción y también así debería hacerlo una formación de calidad.

Un Profesor de Música es alguien que deberá recurrir a las palabras. Palabras que se vincularán al erotismo y que harán posible la existencia de la música. Un Profesor de Música es alguien que deberá saber usar habilidosa y exquisitamente las palabras para «profesar» la música. Supone penoso imaginar a un profeta que no domine la palabra. Un profesor habla y escribe, da existencia usando las palabras. Debe manejar al dedillo el lenguaje (con sus vericuetos retóricos) para poder ayudar a ganar realidad a la música, sobre todo a aquellas que podríamos ligar a lo que Lapoujade (2018) llama «las existencias menores». Un Profesor de Música, es alguien que deberá saber sinónimos. Una formación de calidad trabajará profundamente en enseñar a hablar a un Profesor, en usar las palabras.

Un Profesor de Música es alguien que necesitará estar lleno de catálogos de cosas, de colecciones, *un coleccionista*. Catálogos musicales y no musicales. Porque para darle existencia a muchas músicas deberá valerse de catálogos de otras cosas: pinturas, fachadas de edificios, poemas, etc. Por esto, la formación de un Profesor de Música, no debería descuidar contribuir en la construcción de catálogos del futuro Profesor. La función arcóntica que le tocará ejercer, implicará contar con catálogos de estribillos que hablen del amor, de arias de ópera, colecciones de cuadros cubistas, fragmentos de poemas, textos filosóficos y obras de danza que aludan a la noche. Un profesor es alguien que, más allá de las críticas que Rancière hace del *profesor explicador*, su oficio ligado a la existencia le exigirá explicar, utilizar el tradicional método expositivo para dar a la música una existencia erótica a través de las palabras. En eso, los catálogos le serán de extrema utilidad.

Un profesor de Música es alguien que deberá estudiar (la) música. Estudiar en el sentido laborioso y profundo, en tanto Profesor de Música. No como músico, ni solo a través de una dosis excesiva de lectoescritura, o de saberes extremadamente exquisitos y preciados para la formación de un músico; sino como Profesor en el sentido en que le hemos dado. Esto no quiere decir que un Profesor de Música¹⁹ no sepa cantar, tocar, danzar, decodificar o manejar algunos saberes instrumentales de ciertas músicas (como la lectoescritura musical); pero como hemos puesto en relieve, parece llamativa la idea de una formación de Profesores de Música que se centre exclusivamente en ello.

Magritte se refiere a su propio cuadro afirmando lo siguiente:

La condición humana era la solución al problema de la ventana. Ante una ventana, vista desde un espacio interior, coloqué un cuadro que representaba exactamente el fragmento de paisaje ocultado por el lienzo; así, el árbol representado en el cuadro ocultaba al árbol que se hallaba detrás, fuera del espacio. Este existía simultáneamente, para el espíritu del observador, tanto en el espacio del cuadro como fuera de

19 No nos referimos al profesor de un instrumento particular o de canto.

él, en el paisaje verdadero. Y es así como vemos el mundo: como algo que se encuentra fuera de nosotros, aunque no sea sino una representación espiritual de aquello que experimentamos en nosotros mismos. (*L'invention collective*, 1940, citado por Scheneede, 1978).

¿Sirve la imagen para dilucidar las confusiones entre Profesor y músico? En la pintura y en la lengua, la paradoja es posible: dos árboles pueden ocupar el mismo lugar o incluso confundirse.

INSTRUCCIONES PARA ABANDONAR ESTAS POSTALES

Deleuze y Guattari bregaban porque un libro no intente «calcar» el mundo. «[...] En un libro no hay nada que comprender, tan solo hay que preguntarse con qué funciona, en conexión con qué hace pasar o no intensidades, en qué multiplicidades introduce y metamorfosea la suya», apuntan en la página 10 de *Mil mesetas*.

Estas postales se cobijan en esa sintonía. Invitamos a considerarlas y abandonarlas en un mismo gesto. No pretenden calcar lo que sucede, sino que intentan ver con qué de su afuera se agencian y hacen rizoma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARFUCH, LEONOR (1991): *La entrevista, una invención dialógica*, Barcelona, Paidós.
- BERARDI, FRANCO (2013): *Félix: narración del encuentro con el pensamiento de Guattari: cartografía visionaria del tiempo que viene*, Buenos Aires, Cactus.
- DELEUZE, GILLES Y PARNET, CLAIRE (1980): *Dialogues II*, Valencia, Pre-textos.
- DELEUZE, GILLES Y GUATTARI, FÉLIX (2015): *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos.
- DIKER, GABRIELA (2012): «Y el debate continúa. ¿Por qué habla de transmisión?» en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela: *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. pp. 223-230.

- FRIGERIO, GRACIELA (2010): «Curioseando (saberes e ignorancias)» en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.): *Educación: saberes alterados*, Paraná, Fundación La Hendija. pp. 15-45.
- LANG, PABLO (2018): *(A)cerca de la Música. Variaciones sobre la transmisión escolar de la música*, Paraná, UNER. [Tesis de Doctorado]
- (2020): *En el nombre de la música: problemas entre música, enseñanza y escuela*, Santa Fe, Ediciones UNL.
- LAPOUJADE, DAVID (2018): *Las existencias menores*, Buenos Aires, Cactus.
- LARROSA, JORGE (2020): *El profesor artesano*, Buenos Aires, Noveduc.
- PIERELLA, MARÍA P. (2014): *La autoridad en la universidad: vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*, Buenos Aires, Paidós.
- ROWELL, LEWIS (2005): *Introducción a la filosofía de la Música*, Barcelona, Gedisa.
- SARLO, BEATRIZ (1991): «Presentación». En ARFUCH, Leonor: *La entrevista, una invención dialógica*, Barcelona, Paidós. pp. 11-17.
- (2011): *Siete ensayos sobre Walter Benjamin*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2014): *Viajes: De la Amazonia a las Malvinas*, Buenos Aires, Seix Barral.
- SCHENEDE, UWE M. (1978): *René Magritte*, Madrid, Labor.
- SERRA, MARÍA S. (2010): «¿Cuánto es «una pizca de sal»? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía» en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela: *Educación: saberes alterados*, Paraná, Fundación La Hendija. pp. 75-83.
- SIMONS, MAARTEN Y MASSCHELEIN, JAN (2014): *Defensa de la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SKLIAR, CARLOS (2006) en SKLIAR, C y FRIGERIO, G.: *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del estante editorial.
- SOURIAU, ÉTIENNE (2017): *Los diferentes modos de existencia*, Buenos Aires, Cactus.