

Reflexiones sobre las demarcaciones institucionales que configuran el pensamiento del profesor en la formación docente en Música del I.S.M.U.N.T. Análisis de los lineamientos en los períodos regulares y de contingencia

Pablo Daniel Muruaga Paez¹
pablodanielmuruaga@gmail.com

Natalia Ousset²
nachaousset@gmail.com

Resumen

Tanto la programación de la enseñanza como el acto educativo mismo, donde se intenta materializar esta intención, están impregnados por múltiples lineamientos y demarcaciones institucionales vinculadas a variables contextuales, a tradiciones disciplinares, a identidades históricas y a pautas del orden de lo pedagógico-didáctico y lo político-administrativo, que impactan significativamente en los modos de organizar y concretar la enseñanza. El presente artículo propone analizar el impacto que tienen estas demarcaciones institucionales en el pensamiento del profesor.

Desde la perspectiva de dos docentes claves, pertenecientes al equipo de gestión del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional de Tucumán (I.S.M.U.N.T.), profundizaremos en este análisis, poniendo de relieve la posición institucional respecto de la concepción de enseñanza a

¹ Docente Universitario. Universidad Nacional de Tucumán.

² Docente Universitaria. Universidad Nacional de Tucumán.

la que adhiere y las huellas de la presente disyuntiva contextual, producto de la pandemia, que modificaron sustancialmente las referencias establecidas de la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: Demarcaciones y lineamientos institucionales - Gestión educativa - Pensamiento del profesor de música - Formación docente.

Introducción

Las instituciones de formación docente en Artes, en parte por su tradición metodológica, tecnicista, histórica y otras que atraviesan especificidades disciplinares muy marcadas, responden a lógicas y prácticas muy arraigadas en sus matrices fundacionales y en el imaginario institucional. En muchos casos, en su intento por pedagogizar esas prácticas, los equipos de conducción de las instituciones educativas de nivel superior diseñan demarcaciones y lineamientos que pretenden hacer conscientes las mismas y responder a su misión como formadores de formadores. En este sentido, el conocimiento pedagógico- didáctico no puede estar ausente, ya que esto supondría la falta de saberes propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados al dominio de teorías psicológicas, sociológicas, metodológicas, epistemológicas, específicas disciplinares y otras conceptualizaciones fundamentales para transmitir y construir conocimientos significativos en la formación.

En esa línea es lícito problematizar tal cuestión, admitiendo que es posible conducir reflexivamente las prácticas de la enseñanza desde proyecciones y lineamientos generados por un equipo de gestión que sea permeable, con capacidad de innovación y que, al mismo tiempo, sea generoso y sensible para valorar los recursos con tenacidad pedagógica. Asimismo, es condición también para tal finalidad la predisposición a la tarea que se apoye en una lectura macro y micro institucional de manera crítica, en relación al reconocimiento de las fortalezas y debilidades de los agentes de la Institución. Para ello se precisa contar con la suficiente empatía y criticidad para reconstruir líneas orientadoras desde los conocimientos, los discursos, las trayectorias, las corrientes o “escuelas” en las que fueron formados y el capital de experiencias que los enseñantes de una Institución educativa poseen.

Esto implica, además, el diseño de un plan estratégico que demarque y organice instancias que logren advertir oportunidades generadas desde la institución para posibilitar revisiones centradas en reflexionar analíticamente sobre las prácticas, desde una mirada introspectiva que visibilice las potencialidades y los intersticios o falencias en donde enfocarse.

En Tucumán, las jornadas institucionales de los períodos 2.019, 2.020 y 2.021, propuestas por el Ministerio de Educación de la provincia, sugeridas como instancias para la reflexión de prácticas y proyectos, fueron el marco propicio para pensarse como institución y comprometerse con acciones contextualizadas e innovadoras, que no sólo respondan a las necesidades de los futuros profesores de música a través de planificaciones reflexivas, que den cuenta de decisiones didácticas relevantes, sino también que sean el reflejo de prácticas y pensamientos de significancia pedagógica que los docentes puedan advertir y concretar, elaborando experiencias significativas de formación docente para el aula.

A partir de entrevistas realizadas a la vicedirectora (marzo 2017 y continua) y a la Jefa de Grado (marzo 2014 a julio 2022) del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional de Tucumán (I.S.M.U.N.T.), como funcionarias que forman parte del equipo de gestión del mencionado establecimiento, se indagará en la identidad disciplinar, los entramados pedagógicos y en la cultura institucional en relación al formador docente. Luego se pretende analizar las estrategias y lineamientos que orientan el accionar del docente a través de la construcción de acuerdos, para llegar finalmente a los principios reguladores y líneas de acompañamiento diseñadas desde el equipo de conducción del establecimiento.

En síntesis, desde el análisis de algunas demarcaciones que impacten en el pensamiento del profesor, concibiendo esta construcción como aquella que hace evidente y legítima los supuestos, las formulaciones implícitas, idearios y representaciones sobre las prácticas de enseñanza en la formación profesional en artes, intentaremos dar cuenta de la relevancia del acompañamiento realizado al Instituto Superior de Música de la U.N.T., tanto en años anteriores, como durante el período de la pandemia.

Es importante destacar que la temática abordada forma parte del proyecto de investigación “La Formación Profesional en Arte en la Universidad Nacional de Tucumán. El pensamiento de los profesores en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje (parte II)”, aprobada por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la U.N.T. Desde esta línea de investigación se busca abordar el pensamiento del profesor en tanto objeto problema, para dar cuenta de las creencias, concepciones y teorías implícitas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje y de con-

cepciones epistemológicas, disciplinares y pedagógicas que suponen la explicación de las acciones y decisiones que se toman respecto a la enseñanza.

El formador docente...entre la identidad disciplinar, lo pedagógico, y la cultura institucional

La identidad de los artistas formadores, concebida como aquella impronta que se forja por las huellas de la formación disciplinar/profesional, las regulaciones implícitas, las experiencias de la práctica, la ideología de los maestros y las tradiciones históricas y fundantes de ese arte, marca los rasgos distintivos del “ser artista formador” con una potencia inusitada y pocas veces develada. A tal punto que si este artista debe formar a otros nuevos artistas, vuelca y reproduce sobre el estudiante, casi de modo podríamos decir “inconsciente” éstas prácticas y técnicas aprendidas y cimentadas en sus matrices, imprimiendo una huella particular cuando enseña a dominar técnicas, estéticas, instrumentos, procedimientos, métodos, modos de ejecución, conocimientos, teorías, etc. A propósito de esta huella, la investigadora Carolina Abdala (2007) evoca esta figura al definir el currículum oculto, considerándolo como aquel que “remite a los mensajes implícitos que son transmitidos en el día a día de la institución y que van dejando huellas en los estudiantes y en los propios docentes”. Asimismo, la investigadora enfatiza el concepto, sosteniendo que “al estudiar su contenido van haciéndose evidentes las maneras en que los estudiantes se apropian de unas visiones, de unos valores, de unas concepciones de mundo, de unas perspectivas acerca de lo que es ser estudiante y ser profesor, de lo que es enseñar y aprender, y se evidencia también cómo son en gran medida determinados por tales contenidos, los cuales generalmente rebasan los aprendizajes referidos a los conocimientos de las materias que estudian y les proveen virtualmente de un marco desde el cual interpretarlos y aprenderlos” (p. 192).

En el caso del músico, la excepción a la regla no se hace presente, ya que esta relación que se establece entre docentes y estudiantes es muy semejante sino igual a la del maestro y el discípulo. Se pone en evidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando el rol que cumple es el de formador de formadores.

Para profundizar en la indagación propuesta se tomó como referencia a parte del equipo de conducción y gestión de una institución de gran trayectoria en la provincia, el I.S.M.U.N.T. Se diseñó para tal fin una entrevista semi estructurada presencial dirigida a dos referentes de esta unidad académica, donde se forman históricamente docentes de música. Con este instrumento de recolección de

datos, estos supuestos fueron objeto de análisis, para dar cuenta del pensamiento del profesor en relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las demarcaciones que en él se imprimen.

Como parte del equipo de gestión de la Institución, la licenciada y profesora en música Natalia Carrigano, a cargo la vicedirección, junto a la Profesora en Ciencias de la Educación Hilda Carreras, que posee el cargo de jefe de grado, nos proporcionaron herramientas para reflexionar y dilucidar algunas características propias de los docentes, la institución, su organización y el proyecto institucional que los enmarca. Desde posicionamientos y pareceres muy valiosos que contribuyeron a acercarnos y poder estimar algunos nodos centrales de la temática abordada, la visión integral de las educadoras aportó significativamente al análisis, por la trayectoria y experiencias en terreno que poseen ambas profesionales.

En relación a la identidad de los artistas formadores en el área musical recuperamos lo que expresa una de las especialistas consultadas cuando puntualiza que *el trabajo que hacen los profesores, específicamente de instrumento en la cátedra, es un trabajo de mucha exquisitez, porque van buscando la perfección, el detalle, el sonido, la posición, la digitación, la articulación, los matices, la dinámica... todos los elementos que configuran elementos musicales que hacen a la obra*. En este sentido, podríamos decir que subyace una impronta muy marcada, en donde los rasgos distintivos de los músicos están signados por la búsqueda de la exactitud y el detalle exhaustivo que apela a la precisión en la técnica y al estudio específico de la disciplina, que según lo expresaron, se obtiene con la acumulación de horas y horas de ensayo y práctica.

Asimismo, la apreciación de la jefa de grado nos advierte de algunas pistas en las que podría fundamentarse el carácter docente de los profesionales de la institución, cuando se refiere a *un estilo riguroso de estudio y conocimiento acabado del profesor para enseñar y transmitir no solo el repertorio, sino el sentido de una obra musical en contexto, según el compositor, la época histórica a la que pertenece y el instrumento que se ejecuta. Por ello los músico-profesores suelen ser exigentes, desarrollan una enseñanza personalizada, uno a uno, o en grupos pequeños de aprendizaje*.

En esta línea, es pertinente advertir la personalidad individualista del músico cuando enseña, lo que indica y proyecta un rasgo muy marcado en el acontecimiento didáctico que transcurre en la trayectoria académica del que aprende. Asimismo, el relato señala la legitimación de estas búsquedas y precisiones que promueve el formador para lograr de modo adecuado y satisfactorio una obra musi-

cal. Al mismo tiempo, el vínculo que se genera entre el profesor y el estudiante es determinante, puesto que este último acepta en ese acto en donde aprende *verdades absolutas e innegables* que transmite el formador, forjando y enseñando un estilo de enseñanza. Al respecto, la pedagoga entrevistada afirma que...*el vínculo que se establece entre el docente y su alumno, es muy fuerte, los llaman “mi maestro/a” y los acompañan siempre. Por eso ese estilo también se comparte y “entrega” al alumno.*

De este modo esa práctica se cristaliza en el trayecto formativo del estudiante y se convierte implícitamente en “un legado” para el alumno en ese proceso de enseñanza y aprendizaje, que podría llegar a reproducirse idénticamente cuando juegue su papel como educador profesional de la música.

Consideramos relevante en este análisis, atender a las titulaciones que expide la institución y los perfiles profesionales que buscan formar. Los tres trayectos: *Profesorado en Música orientación Instrumento*, el *Profesorado en Música orientación Educación Musical*, y el *Profesorado en Música orientación Dirección Coral*, habilitan al profesional a poder inclinarse por la enseñanza. En relación a la cuestión, la profesora Carignano comparte el modo se planteó la problemática en las instancias institucionales, expresando que se tuvo en cuenta la relación que tiene el egresado con el mundo laboral, y circunscriptos en ese aspecto, el planteo de interrogantes cruciales acerca de para qué se forman estos profesionales, si se los forma para un escenario o si se lo forma para una escuela, o para las dos cosas... También, el planteo recayó sobre el advertir las especificidades vinculadas a la escuela y al escenario en relación con la educación musical, la ejecución de un instrumento y la dirección coral. En esta línea, la vicedirectora describe al respecto una situación peculiar detectada en los egresados, en la cual ella afirma que los profesores de instrumento y de dirección coral terminan trabajando en escuelas, igual que los profesores de educación musical que se formaron específicamente para ello, aun teniendo una formación diferente a quienes se preparan para enseñar en todos los niveles educativos del sistema.

Situados en esta lógica, el debate se vuelve a instalar rescatando que, no es sólo el conocimiento profesional-disciplinar el que predomina en el trayecto formativo, sino que quien aspira a formarse como docente de arte incorpore saberes de mayor amplitud. Al decir de la especialista Ana Lucía Frega (2006) “el artista/docente, es quien se preocupará porque sus alumnos logren algunos niveles

de excelencia en sus expresiones- tanto las creativas como las imitativas- buscará las situaciones de aprendizaje más apropiadas a las edades de sus alumnos...a los contenidos que seleccione para ser enseñados, a las habilidades expresivas, propias de su lenguaje artístico y adecuadas a los distintos niveles de maduración de sus alumnos. Es función del artista/docente abrir ventanas para sus alumnos, llevarlos desde donde están, hacia su superación cualitativa en materia de logros” (p.59).

En el instituto de formación docente estos saberes y prácticas disciplinares necesariamente conviven, dialogan y se configuran con saberes pedagógicos y didácticos por la naturaleza misma de la labor del “profesor”, que es en definitiva la titulación que se pretende alcanzar. En este caso, esta prevalencia desdibuja y distorsiona las expectativas de los potenciales docentes en tanto promueven supuestos poco cercanos a la realidad de las instituciones educativas, que no sólo se organizan desde la gestión de la enseñanza en grupos numerosos sino que, además, admiten construcciones y transmisiones estrechamente vinculadas a la inclusión, la diversidad y la conformación de la subjetividad.

Otro aspecto que merece destacarse en las aseveraciones de las entrevistadas se circunscribe al plano de lo didáctico-metodológico, cuando se refieren a que la transmisión de conocimientos se produce desde una enseñanza individualizada que identifica los rasgos propios de cada alumno para regular sus modos y objetivarlos. Esta práctica, alejada del dominio de grupos diversos, que es una de las características propias de los grupos escolares, le permite al docente formador del I.S.M.U.N.T., indicar, ejemplificar, repetir, ensayar, corregir, mostrar y escuchar con el fin que el estudiante incorpore la técnica y la desarrolle con excelencia y precisión.

Este “uno a uno”, como lo identifica la profesora Hilda Carreras, evidencia indicios de una concepción de la enseñanza con rasgos que se remiten a una educación personalizada, asistida y técnica, que carece de una aproximación real a la labor que van a desempeñar en las escuelas en los niveles inicial, primario y secundario. En éste sentido, la vicedirectora del I.S.M.U.N.T. se refiere a ésta tradición en los siguientes términos...*en la historia de Tucumán es muy fuerte lo disciplinar, porque son instituciones que tienen en su carta fundacional el sentido de la formación artística para los músicos que van a integrar las orquestas, o eligen ser concertistas...* Asimismo, estos aspectos que atraviesan la formación tienen lógicas históricas, sociales y de especificidad tradicional muy arra-

gadas que aún hoy postergan, y en algunos casos resignan, la posibilidad de pensar la enseñanza de la música, desde enfoques menos tradicionales y más críticos, diversos e inclusivos.

La educación artística como campo de conocimiento concibe prácticas tendientes no sólo la apropiación de conocimientos para producir, apreciar e interpretar el arte, sino que además posee un carácter inclusivo que pone en cuestión la idea y el imaginario que sostiene que el arte es sólo para algunos...los talentosos. Asimismo, este nuevo paradigma sobre el que se erige la educación artística concibe las producciones musicales como parte de la cultura y la reivindicación de movimientos locales y latinoamericanos como repertorios que indefectiblemente deben ser abordados, contrastando la cultura eurocéntrica que colonizó nuestros hábitos y saberes ancestrales.

Estos sentidos y prácticas que se construyen y asimilan en la trayectoria académica dejan sus marcas, lo que nos hace preguntarnos... ¿cuánto de estas prácticas y significaciones se relacionan con los contextos de enseñanza donde este profesor formado en educación musical va a desarrollarse profesionalmente? ¿Cuán alejados están de los escenarios reales y prácticas situadas a lo largo de su formación? ¿Qué pasa y qué pone en juego cuando se enfrentan con realidades más complejas y plurideterminadas como son las escolares?

Al plantear estos interrogantes entendemos que podrían traducirse en una potencial tensión entre lo que aprenden y naturalizan los futuros formadores y la realidad de los escenarios posibles para desarrollarse como docentes. Podríamos suponer que las posiciones y estilos docentes que tradicionalmente se practican en la institución formadora no estarían en consonancia con lo que predica una pedagogía crítica y transformadora, sino más bien con una pedagogía academicista, entendida como una “pedagogía de transmisión unidireccional y abstracta de información del docente hacia el aprendiz/receptor pasivo” (Pérez Gómez, 2018, p.78)

Entonces se presenta como necesario, y un tanto urgente, poder dar luz a estas prácticas, hacerlas evidentes a partir de acciones que develen aquello que permanece como parte de lo instituido en las instituciones y poco o escasamente abordado. Al decir de María Cristina Davini “en las prácticas, no hay hacer sin pensar. Las prácticas son el resultado de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes del mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales” (Davini; 2016, p. 24).

Lo explicado y realizado por Carignano y Carrera, entendemos, se enmarca en lo teorizado por Davini, dado que lo implementado fue respetando los procesos, para poder incorporar la pregunta problematizadora de las prácticas, problematizaciones que inciden en transformaciones dialécticas entre lo micro y lo macro institucional.

Productos de estas prácticas que trascienden las paredes del I.S.M.U.N.T., es que se construyen ideas, elecciones y deseos que impactan en aquellos sujetos que se inclinan por la formación musical académica. En este sentido, las autoras Margarita Poggi, Guillermina Tiramonti y Graciela Frigerio en su libro *Las instituciones educativas Cara y Ceca* (1992) introducen el concepto de imaginario institucional: “El imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones -generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean estas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento”. Asimismo, las autoras también sostienen que las singularidades de este imaginario se generan en torno a un grupo y espacio específico, admitiendo que “este adquiere en cada establecimiento características y expresiones particulares...el imaginario matiza, tiñe y altera la relación que cada sujeto tiene con la institución, con los otros y con el trabajo específico” (p.37)

En el caso del I.S.M.U.N.T., las entrevistadas dan cuenta de una tensión que debió ser abordada en este sentido, para develar la potencia de este imaginario por sobre la significatividad del vínculo y la propuesta pedagógica.

En cuanto a la cultura institucional, las autoras señalan, desde una concepción clásica pero vigente y válida para este análisis, que: “La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella” (Poggi, Tiramonti y Frigerio, 1992, p. 35)

Estos conceptos se hacen evidentes cuando las entrevistadas comentan sobre las condiciones materiales en las que tienen lugar las prácticas de enseñanza y aprendizaje

“también es una cuestión de cultura institucional, porque cuando yo entré el aula más larga... el aula 17, donde hay un piano, ¡solo había un pizarrón con pentagramas y yo

no podía escribir en un pizarrón! ¡Yo acostumbrada a desplazarme donde hay un pizarrón no podía y esto te daba elementos simbólicos muy fuertes... que acá lo más importante es la música! mirá las paredes, mirá los espacios... no había muchas sillas, yo tenía 15 alumnos y ya no había un pupitre para que yo ponga algo, ponía el cuaderno arriba del piano y casi me exorcizan un día. Entonces todo esto te va mostrando que hay una cultura institucional muy fuerte que sostiene estas prácticas...”

Lo señalado hasta aquí advierte el espesor de la práctica tecnicista y la fuerza de la tradición de la formación profesional, orientando al equipo de gestión de la Institución al diseño de demarcaciones, estrategias, lineamientos y disposiciones que intenten direccionar y acompañar a los docentes de la Institución, contextualizando y señalando los principios de la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la praxis que demanda la formación docente.

Estrategias y lineamientos que orientan al docente desde la construcción de acuerdos

Desde el equipo de gestión de la institución se diseñaron estratégicamente algunas acciones que tuvieron siempre como base el diálogo, teniendo en cuenta las características de los perfiles de docentes, con sus lógicas, sus tradiciones, su ideología y su identidad. Esta posición muy marcada y clara del equipo de gestión se pone de manifiesto rescatando la disposición del equipo durante varias gestiones y la proyección de la jerarquización de la Institución.

Estas habilitaciones, por un lado, son de gran relevancia para pensar y viabilizar acciones tendientes a reconfigurar el imaginario institucional acerca de la formación docente, desde demarcaciones que apuntan a incidir en el pensamiento del profesor.

Por otro lado, contribuyó para interpelar y provocar reflexiones en torno a las concepciones arraigadas de los recursos humanos de la Institución. La profesora Carreras advierte al respecto, que desde su llegada al I.S.M.U.N.T., a propósito de su especialidad y formación pedagógica específica, se propuso no confrontar, no invadir, ni imponer nada... *yo no quiero pedagogizar esto, yo no quiero colonizar con la pedagogía desde el rol del jefe de grado, no, no... yo quiero que la gente (los profesores) se enamore de esto, yo quiero que la gente lo sienta como algo que es útil, que ellos puedan decir “ya sabré mejorar en algo como profesor, o cómo mejorar mi tarea en el aula”.*

Esta actitud le valió no sólo el respeto de los colegas por su considerada posición en referencia a lo instituido como práctica legítima en la institución, sino además la escucha honesta a sus recomendaciones para pensar en potenciales prácticas significativas que puedan enriquecerse desde el campo de las ciencias de la educación y otros campos vinculados a éstas.

A través de la actitud de la “no confrontación”, intentó constantemente negociar y acordar con las convicciones y matrices de los docentes para promover, desde el equipo de gestión, el ejercicio de una mirada introspectiva hacia su propia imagen, advirtiendo una caracterización crítica de la misma. Esta mirada atenta de los docentes en la imagen que ellos mismos proyectan para sus estudiantes supo generar la reflexión para darse cuenta que esta figura resulta ser un modelo o un reflejo susceptible de ser imitado por sus alumnos, registrando así marcas que pueden imprimir en ellos cuando enseñan o construyen conocimientos. Reflexionar sobre el impacto de su propia enseñanza, concientizando acerca de la concepción de la misma, la evaluación y del diseño del proyecto educativo que el docente lleva a cabo, fue uno de los objetivos, en clave pedagógica, que se propuso el equipo de conducción como una acción constante de la práctica docente.

Al mismo tiempo, esta propuesta que incluyó volver a pensar la currícula de los profesorados de la institución y, sobre todo, resignificar el eje de la práctica, proponía una mirada hacia el interior de manera deliberada, respecto de la labor del profesor. Este viraje conceptual, posibilitó un cambio de enfoque, situando en el centro del aprendizaje al alumno. Potenciando en el docente la posibilidad de decodificar, no sólo qué herramientas les proporcionaban y cómo lo hacían, sino también apelando a la subjetividad de quien aprende en el proceso, y sobre qué elementos tiene en cuenta el profesor de música cuando planifica el aprendizaje con intencionalidades definidas y contextualizadas en el marco de la formación docente.

Por otra parte, se solicitó un informe a los alumnos que cursaron la práctica de residencia, dando cuenta, según las entrevistadas, de una descripción de su experiencia situada. Mediante este informe, que pretende un meta análisis, se reflexiona acerca de los aportes en su trayecto académico formativo, puntualizando qué de cada unidad curricular le fue útil en la vivencia que tuvo la oportunidad de atravesar como docente en una institución educativa.

Las jornadas institucionales convocadas por el Ministerio de Educación, de acuerdo a lo recabado en la entrevista, fueron un espacio propicio para el abordaje de estos informes de los alumnos, en

las cuales los docentes pudieron volver la mirada a sus propuestas y reconstruir sus procesos y decisiones de estructuración didáctica, a la luz de lo manifestado por los alumnos en sus prácticas.

Desde otra perspectiva, las jornadas de fortalecimiento Institucional generaron un espacio virtuoso para abordar reflexivamente las capacidades docentes y la gestión de la clase como un nodo central en la formación docente. En éste sentido, la institución acordó, desde lineamientos y demarcaciones pensadas en el seno del equipo de gestión, que sería conveniente abordar estas temáticas con el fin de mirarse y poder estimar cuán nutridos están de esas capacidades profesionales, tal como las define la normativa³, “*capacidades complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas, y cuanto pueden interpretar y comprender de esas situaciones, como indicios para llevar a cabo estrategias y prácticas más significativas*”. Según las educadoras, que analizaron la situación y el abordaje de la temática, la pregunta que problematizó y puso en el centro del debate la indagación, fue la de “la gestión de la clase”. El equipo de conducción lo planteó intentado una reflexión que tenía un doble juego, según declararon las docentes entrevistadas, porque en primer lugar los interpelaba a ellos y, en segundo lugar, los ubicaba como formador de formadores.

Desde la conceptualización de Marchena Gómez (2011) que admite que “la gestión de la clase se define como la previsión y los procedimientos necesarios para establecer y mantener un ambiente en el que se pueda dar la instrucción y el aprendizaje”, interpretamos que el equipo de gestión planteó el abordaje de la temática incluyendo además los ejes que implican la organización de la clase traducida en “implicancias que deben tener en cuenta el contexto en el que se produce (la distribución espacial, los recursos disponibles, la distribución del tiempo, el contenido que se va a tratar...) y lo que van a hacer los participantes en ese contexto, esto es, las tareas y actividades realizadas, que sería la unidad básica de la organización de una clase que, a su vez, lo es también la gestión” (Marchena Gómez; 2011, p. 27).

Estas bases teóricas intentaron implicar el pensamiento del profesor a través de “la gestión de la clase” como una acción fundamental que requiere del desarrollo de habilidades particulares con herramientas conceptuales y prácticas relevantes. Y así, de este modo, ensayar posibles decisiones que permitan al alumno una potencial réplica de organización y gestión de sus propias clases.

³ La Normativa desde la cual se trabajó en las Jornadas de Fortalecimiento Institucional, fue la Resolución N° 337/18 del Consejo Federal de Educación (CFE) “Marco referencial de capacidades profesionales de la Formación Docente Inicial”.

De estos encuentros, donde se pudieron volver a conceptualizar y resignificar andamiajes docentes, desandar prácticas casi naturalizadas, aprender, desaprender y problematizar cuestiones propias de la pedagogía y la didáctica, surgieron además propuestas algo novedosas para algunos docentes como las propuestas intercátedras o las experiencias interinstitucionales con Escuelas de música del país. En relación a estos aspectos las docentes indagadas señalan que *comienza en ese momento...el trabajo intercátedras, el trabajo con otros...que era la novedad, es decir no estaba legitimado o no se sentían autorizados a trabajar con el otro profesor que quizás tenía la misma materia o que tenía un instrumento, que puede ser apropiado para trabajar determinadas cuestiones... y empezaron a surgir algunos proyectos, algunos vinculados a la evaluación, otros vinculados a los alumnos de intercambio... aparece uno que se llama maratón de piano, que todavía se sostiene, que surge porque los chicos tenían dificultades en el momento de las audiciones, qué es la evaluación normal del instrumento, que es una preparación previa al examen final...y entonces empieza a trabajar la exposición ante el público, ante otro compañero, ante otros profesores, todos empiezan a tomar nota de qué se ha tocado, cómo ha tocado ... esto empieza todo una serie de otras discusiones que se van dando que, en un primer momento no lo pensaron.... También surge un intercambio que se hace con Mendoza, con UNCuyo, de la cátedra de Oboe, de la profesora Roxana Civallero... (que) es la que comienza con una profesora que es del mismo instrumento en Mendoza y ahora es ya la quinta edición de intercambio entre que van un año y vienen el otro de Mendoza...*

A partir de estos recorridos se empiezan a hacer evidentes las dimensiones afectadas y los lineamientos trazados por el equipo de gestión directiva, puesto que surgen proyectos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, la centralidad del alumno y su trayecto académico. Se instituyen y emergen también alternativas para repensarse como un instituto de formación de profesores del lenguaje musical, desde el análisis contextualizado y el diálogo requerido entre lo que se enseña y lo que se aprende, lo que se planifica y lo que se alcanza o lo que no se pudo concretar.

Respecto a esta última trama de análisis, señalan Carignano y Carreras, hay una vacancia importante, planteadas como “huecos” y traducidas como carencias para identificar los formatos curriculares⁴. Estas, quizás en algunos casos, fueron llevados a la práctica por intuición, pero con escaso reconocimiento y registro en su particularidad e intención formativa. Este aspecto trascendental de la

⁴ Los Formatos curriculares trabajados en la Institución, según las profesoras entrevistadas fueron: “Taller”, “Seminario”, “Ateneo” y “Estudio de caso”

didáctica del cuál, en muchos casos, la selección y abordaje de alguno de ellos, permite una apropiación significativa de los saberes, develó un capital interesante para poder trabajar con el docente en las jornadas de fortalecimiento institucional. Las lógicas de estructuración y especificación de la modalidad de una clase o una secuencia, les permitieron a los profesionales de la música en su rol de formadores, poder apoyarse en marcos teóricos que no se habían explicitado anteriormente y de este modo posicionarse distinto en la clase.

Esta búsqueda de una nueva construcción didáctica, entendida como aquella “que se plantea superar la idea de la enseñanza como una mera reducción de escala del currículo para entenderla como un proceso complejo de gestación de una propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la dialéctica contenido-método...concibiendo al profesor como un sujeto creador...que imagina, produce diseños alternativos que...dan lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende” (Edelstein; 2005, p. 150), se encaminó luego de visibilizar progresos significativos en cuanto a pensarse como docentes formadores del área de la educación musical. Esto fue expresado por las entrevistadas cuando hicieron mención a *que ... nos empezamos a dar cuenta que nos falta esto, tiene esto, pero cómo puede ser que no se dé cuenta de esto otro... y fue así que empezó el tema del año pasado (2019)...durante la jornada de fortalecimiento... lo de los formatos curriculares, porque nos parecía que era tiempo de ver qué había madurado de todo el proceso anterior, y que ese “haciendo” ya tenía, no sólo un “hacer” sino un “sostén”, entonces ahí fue incorporada la temática y ahí empezó la discusión... y bueno, pero entonces lo que yo hago ¿qué es? ¿seminario o ateneo?, y... lo que yo doy siempre ¿qué será un taller? ... se lo planteó para presentar algo y para que ellos comiencen la búsqueda, esa fue la idea, porque a veces uno los llena de teoría y tapa la pregunta, la duda...*

Un hecho relevante, en las instancias de fortalecimiento institucional donde se abordaron los formatos curriculares, fue la de registrar un hallazgo determinado como formato curricular propio de la enseñanza de la música que es la Master class. De acuerdo a lo conversado con las entrevistadas, ellas declaran que ésta metodología se caracteriza por ser un *formato propio del arte de la música, que para nosotros desde la pedagogía sería casi una clase magistral, en cambio para ellos es un espacio de discusión y aprendizaje... porque no es sólo que alguien viene y da una clase magistral sobre este instrumento, sino que abre el juego para todos los que quieren sumarse...hacen un ida y vuelta, los hacen centrar en el violín o en el instrumento que sea objeto de estudio, por ejemplo...*

masterclass de piano sobre Bach, entonces cada uno preparará el fragmento de una pieza, un minuto de Bach o lo que sea... este profesor especialista que viene o este músico intérprete es quien da la masterclass ...son diez inscriptos, tiene lugar para diez, o para el cupo que establezca y durante todo el día puede ver a diez personas...va y se toma el trabajo de ver uno por uno, les hace recomendaciones, e indica toca así, toca de ésta otra forma,... eso es una masterclass para nosotros.

Estas singularidades que se advierten en el plano de lo metodológico, desde el reconocimiento de las especificidades y la naturaleza de la enseñanza musical brindaron un marco de contención, legitimación y respeto hacia el oficio del músico. En este sentido, volvemos a hacer referencia a esta idea de la pedagoga, que sostenía que su intención no era colonizar desde la pedagogía sino contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Institución, negociando y acordando pautas pedagógicas y didácticas que le atribuyan entidad a la didáctica específica de la música. A propósito de esta cuestión, Edelstein (2005) señala lo siguiente... “se trata de recuperar el lugar de lo metodológico en la enseñanza. Asumir la necesaria articulación forma-contenido como constituyente nuclear de toda propuesta de enseñanza...se prioriza el aspecto técnico-instrumental, caracterizado como elemento inmediato de resolución, entendido como fin en sí mismo y sin posibilidad de ser convertido en objeto de reflexión (p.149), que es la finalidad que persigue el equipo de gestión de la Institución y que además crea los espacios necesarios para tal fin.

Una acción igual de relevante puesta en marcha por el equipo que conduce la Institución fue el de incentivar el registro de experiencias o reflexiones de la práctica docente, desde el ejercicio y estimulación de la escritura académica como actividad fundamental de quienes se dedican a la formación docente, tanto de los profesores formadores como, quienes aspiran a llegar a ser educadores. Todas estas acciones, podemos decir, dan cuenta de modos de concebir y comprender, a través de creencias, supuestos, teorías implícitas y concepciones, el “oficio docente”. Al respecto, las declaraciones de la vice directora y la jefe de grado acerca de esta categoría primordial, evidencian sus postulados, dejando en claro cómo conciben el modo de constituirse como docentes... dice Carreras al respecto: *y ahí también trabajamos sin darnos cuenta, lo que Andrea Alliaud aborda, que es el del oficio docente, que uno lo va construyendo, que uno aprende un oficio, pero también tiene la posibilidad de ir modificándolo en el camino... uno puede ir revisando esa práctica, uno puede ir revisando este trabajo artesanal del uno a uno, pero también el trabajo artesanal de modificar la*

pieza , de darla por terminada o no, digamos creo que en eso uno va compartiendo el oficio que uno tiene ... por ejemplo con un profesor de música, es decir vamos complementándonos hasta desde otro lugar. Entonces el músico que está frente al alumno empieza a mirar ese otro oficio docente cuando trabaja con otro, al reconocerse él mismo en ese oficio... entonces deduce, yo...he hecho esto y... yo esto, yo... podría hacer lo otro, podría hacer tal cosa... Tal vez no es estrictamente perfecto el trabajo, pero empezamos, y de ahí está el otro trabajo de acompañar, ¿no?... Yo siempre digo que uno siempre tiene los mejores alumnos y los mejores profesores. Porque si yo no los miro desde ese punto..., también estoy solo mirando el defecto. Cuando veo a los mejores, digo pueden esto, les falta esto... aparece el trabajo y el compartir el oficio de repensar el oficio... es muy, muy interesante.

Respecto a la cita de Alliaud, a propósito de reforzar el oficio docente, ésta afirma que “...la erradicación o el aplacamiento de la incertidumbre e inseguridad que generan las escenas escolares en ésta modernidad, sólo pueden darse en el terreno de la investigación probando experimentado, ensayando en las escenas escolares y en las instancias de formación, sostenidas en marcos conceptuales sólidos y en saberes de experiencias que brinden certezas experimentando y compartiendo experiencias en espacios compartidos” (Alliaud y Antelo; 2011, p. 161).

Es interesante registrar como las búsquedas de los lineamientos, las demarcaciones, las intervenciones y acciones del equipo de gestión del I.S.M.U.N.T. lograron intercambios y debates muy profundos, que dieron lugar a la exposición de argumentaciones, posicionamientos y pensamientos para ponerlos en relación a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, incluyendo el análisis de las etapas que estructuran el pensamiento cuando el docente de música programa, decide y hace consciente el “acto didáctico que contiene las relaciones y elementos esenciales del hecho educativo” (Souto 1993 p. 41). Todo esto se logró a través de dispositivos que desestructuraron y deconstruyeron la arquitectura que se configura con el “hacer y el pensar” del profesor para rearmarlo reflexiva y críticamente. De hecho, estas intervenciones, después de múltiples acciones supieron propiciar algunos cambios en la gramática institucional donde el saber disciplinar y técnico se erigían como los puntales basales de la enseñanza en la institución.

Principios reguladores y estrategias de acompañamiento diseñadas para el período de pandemia

En el marco de la A.S.P.O. decretado a partir del 20 de marzo del corriente año, se hizo necesario volver a trabajar estos procesos ya iniciados en la institución y por ello ampliamos la entrevista para profundizar sobre aquellos elementos que se pudieron reconfigurar en este nuevo escenario educativo.

Este período tan excepcional, donde la educación remota tomó un protagonismo inusitado por el contexto de aislamiento social, obligó al equipo de gestión de la Institución a delinear acciones y diseños orientadores con el fin de asistir y acompañar los procesos de los docentes y las situaciones organizativas y administrativas inéditas que se suscitaban para dar respuesta a las demandas coyunturales.

Desde una mirada urgente pero además conciliadora, el equipo de conducción se posicionó desde el diálogo y la discusión respecto de cómo llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo una modalidad virtual que se presenta tan novedosa como desconocida, asumiendo siempre la responsabilidad institucional de no perder el sentido de generar aprendizajes significativos durante el trayecto formativo a pesar de las condiciones de no presencialidad. Aprendizajes, que podríamos enmarcarlos, respecto al contexto de pandemia, en una pedagogía emergente. A este debate es pertinente traer la conceptualización de Jordi Adell y Linda Castañeda quienes señalan que “las pedagogías emergentes se definen como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las T.I.C. en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell y Castañeda; 2012, p. 15).

La jefa de grado, en referencia a lo expuesto, insistió en el trabajo apoyado en una postura orientada a la construcción de acuerdos, basada en la consulta general o particular. En ese sentido, el diálogo y el respeto por el docente y su tarea desde el equipo directivo fue absoluto. Según la pedagoga, las estrategias estuvieron centradas en pensar los cambios que el ingreso de las T.I.C. en la institución fue produciendo y las modificaciones que estas suponen en la enseñanza y en el aprendizaje, particularmente en la enseñanza del instrumento o en el eje de la práctica, por ejemplo.

Una cuestión clave fue el diagnóstico que realizaron quienes conducen la institución en relación al modo en que se desarrollaron los momentos vivenciados, puesto que, según las profesoras entrevistadas, los docentes y ellos mismos atravesaron una primera etapa que plantea el interrogante de

¿qué hacemos con la tecnología en mi clase?, para luego pasar a interrogarse por *¿cómo mejorar la clase con las tecnologías?*

De lo que pudo dar cuenta una las docentes del equipo de gestión es que los proyectos docentes, el uso de algunos programas y aplicaciones y los resultados con producciones de los alumnos, hicieron evidente cómo estas elecciones contribuyeron de modo relevante en los procesos que llevaron a cabo varios docentes de la institución.

Un aspecto primordial del proceso de enseñanza aprendizaje que se presentó de modo recurrente fue la evaluación, por la concepción compleja que esta acción representa y porque fundamentalmente alberga supuestos en relación a la acreditación de saberes y la promoción de las unidades curriculares muy fuertemente arraigados en la modalidad presencial, y que deberían ser reformulados en este contexto de aislamiento. Desde el abordaje que implicó la recuperación de la discusión, en lo concerniente a los criterios e instrumentos de evaluación necesarios para estimar los logros y la calidad de éstos, se puso deliberadamente en el centro del debate esta problemática considerada como determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje que, a su vez, se asumió en esta instancia de pandemia, como una práctica todavía “en exploración” para los formadores. La discusión, entonces, giró en torno a las herramientas y alternativas que podrían darles indicios a los docentes de la adquisición de saberes relevantes, de contenidos y el dominio de las técnicas que alcanzaban los alumnos. Según la vicedirectora y la jefa de grado, los datos que aportaron respecto de lo aprendido, las producciones audiovisuales, las audiciones de algunas cátedras de instrumento, los trabajos integradores entre diversas cátedras y los actos por zoom con alumnos que tocaban y dirigían el acto, lograron disminuirla incertidumbre instalada en este escenario educativo. En palabras de la profesora Carreras...*nos amigamos con la evaluación, porque la información que nos aportaba nos dio las certezas que el contexto aún no ofrece.*

Partiendo de estas valoraciones es justo decir que el acompañamiento planificado por la gestión fue efectivo respecto de las demarcaciones propuestas. El acompañamiento se evidenció en reuniones permanentes con los docentes, relevamientos respecto de la accesibilidad del docente y los alumnos a la virtualidad, entrega y desbloques de netbooks a algunos docentes, la gestión de una cuenta institucional de Gmail, documentos orientadores que recomendaban pautas para la organización y gestión de la enseñanza en la virtualidad, modelos de herramientas para la evaluación, elaboración

de disposiciones y resoluciones internas, habilitación del aula de tutoría para la conservación del vínculo con el alumno, protocolos institucionales para el período de exámenes virtuales (del cual debemos señalar que hasta la fecha egresaron catorce estudiantes bajo esta modalidad), y otras demarcaciones necesarias para atender los emergentes del contexto.

A partir de sugerencias y consultas constantes a los docentes, se compartió un repertorio de orientaciones que pretendían redireccionar las prácticas para acompañar eficazmente los ensayos de los docentes que habilitaron, en un primer momento, aulas virtuales diversas, clases por whatsapp y otras herramientas que buscaban subsanar y suplir las instancias a las que los tenían acostumbrados la cotidianeidad.

Estas orientaciones a las que hacemos referencias tenían entre otras, especificaciones respecto a la comunicación, el manejo de herramientas audiovisuales, estructuraciones de clases contextualizadas en espacios virtuales, recomendaciones para generar espacios virtuales de intercambios, experiencias de aprendizajes en entornos tecnológicos, etc. Es decir, reglas y pautas propias de las comunidades virtuales, las cuales impactan y resignifican el aprendizaje de los sujetos que aprenden. En esta línea es pertinente definir nuestra condición de sujetos atravesados y determinados por la cultura. Mariana Maggio nos invita a pensarnos como sujetos culturales, puesto que, según esta autora “vivimos inmersos en tramas en las que nada de lo que ocurre es lineal. ¿Por qué no encarar esa búsqueda en clase? Y, más aún, ¿qué alcances puede llegar a tener? Necesitamos reconocer de una vez que estas son expresiones de la cultura contemporánea que nos atraviesan profundamente...podemos diseñar propuestas de enseñanza que reconozcan estos fenómenos y los exploten en beneficio de la formación” (Maggio; 2018, p. 63)

En síntesis, de acuerdo a lo relevado en la última entrevista las estrategias que el equipo reconoce como alcanzadas fueron las siguientes:

1. Organización de la tarea: se crearon grupos docentes tomando en cuenta los Departamentos existentes, se puso a disposición las aulas virtuales de la UNT y otras formas de trabajo en entornos virtuales, los grupos fueron coordinados por los directivos y jefes de grado. Esta etapa estuvo centrada en la organización y seguimiento de quienes podían trabajar en estos nuevos espacios de enseñanza, teniendo como prioritario la conformación de los grupos de estudiantes, en particular primer año.

2. Conformación de equipos: Esta acción implicó reuniones con todo el personal docente... las respuestas a esas voces, fueron las de organizar equipos docentes por áreas afines y se eligieron coordinadores – voceros para trabajar junto al equipo directivo y a la jefa de grado, quien se encargó de todo lo referido a “lo pedagógico”. Se acordó la centralidad de pautar en los equipos: los tiempos de trabajo con los alumnos, publicación de clases y criterios de exigencia hacia estos.

3. Adaptaciones curriculares: Involucró la revisión de contenidos del programa, y las adaptaciones curriculares que sería necesario incorporar vinculadas al tiempo, profundidad y complejidad de los contenidos, evaluación y otros que fueran necesarios.

4. Acompañamiento a los alumnos: Se organizó y efectuó la tutoría institucional, con un aula virtual propia para acompañar a los alumnos en sus trayectorias académicas...organizar sus tiempos de estudio, conocer sus condiciones materiales de acceso, información administrativa, un correo para dirigir sus preguntas o inquietudes personales, etc.

5. Elaboración de documentación de seguimiento a docentes y alumnos: propuestas consensuadas con los profesores desde modelos sugeridos para registrar y estimar los procesos en la enseñanza.

6. Elaboración de documentos vinculados a la evaluación: Recomendaciones para la construcción de documentos orientadores y de sistematización de la información para lograr una aproximación más precisa sobre la situación académica de los alumnos, además de la elaboración de protocolos referidos a los exámenes en entornos virtuales.

Desde una evaluación reflexiva y crítica que arriesgan las autoridades del I.S.M.U.N.T., se despliegan apreciaciones que admiten que, la mayoría de los docentes de la institución logró adaptarse a la enseñanza en entornos virtuales, contando con la plataforma meet para desarrollar, grabar y compartir clases regulares con sus alumnos, el contacto con algunos fue sincrónico y en algunos casos diferidos. Desde el capital que proporcionó esta adaptación que se complementó con una especie de “innovación forzosa”, algunos proyectos institucionales se sostuvieron como los actos escolares como parte de la práctica, las audiciones, los ensambles, etc. Un logro igualmente destacable fue la posibilidad de concreción que tuvo el espacio del eje de la Práctica, que también adaptó su dinámica y modalidad para realizar prácticas en entornos virtuales, materializando así una instancia formativa situada preeminentemente relevante para los estudiantes de la formación docente.

Estos logros posibilitaron visibilizar las elecciones y las prácticas de enseñanza, exponiéndolas e incorporándolas de manera más natural y como parte fundante de la tarea docente. Al mismo tiempo, esta instancia inesperada sirvió para constatar que las concepciones vinculadas a la enseñanza en general y de la Música en particular, tanto así como los conceptos de criterios e instrumentos de evaluación, formatos curriculares, planificación, son ya acepciones utilizadas por los docentes de manera cotidiana.

Conclusión

Del análisis de la problemática planteada resultan cuestiones diversas y muy interesantes en relación al pensamiento del profesor y el impacto que, sobre éste operan las decisiones y estrategias de la gestión institucional, en una doble intervención. Por un lado, desestabiliza sus esquemas reposicionando otros posibles y, por otro lado, potencia y deconstruye prácticas y acciones que el profesor desde su pensamiento elabora casi inconsciente y rutinariamente.

Las demarcaciones y lineamientos del equipo de gestión, funcionales al objetivo de dimensionar y repensar la formación docente en Educación Musical, interpelan el pensamiento del profesor, reestructurando algunos supuestos, creencias y teorías implícitas, impactando en la subjetividad del docente de la Institución. Aunque de modos disímiles, en cuanto a los tiempos y formas para reinterpretar la enseñanza junto a las características y particularidades propias de esta disciplina científica, los recursos a los que apeló el equipo de gestión lograron influir en el accionar-pensar del profesor y, en varios casos, reelaborar el pensamiento que organiza las lógicas y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de modo significativo, comprendiendo incluso la complejidad del acontecimiento educativo. Al mismo tiempo, la resignificación del acto didáctico impulsado por el período del A.S.P.O., redireccionaron las estrategias de gestión, que finalmente estimularon los nuevos modos de vincularse y construir conocimientos con los estudiantes a través de las tecnologías educativas, adaptándose casi plenamente a las situaciones excepcionales por las que atravesamos en la actualidad.

De allí se infiere que propuestas pedagógicas enmarcadas en acciones que logren impregnar en el pensamiento del docente, materializan las aspiraciones del equipo de conducción, desde proyectos creativos que no sólo se orienten a la reflexión y reconstrucción colectiva de prácticas de formación docente situadas, sino también a poder replantearse algunos cuestionamientos como ejercicio para

pensar “las habitualidades que se adquieren” (Cannellotto; 2020, p. 219) y los espacios de confort sobre las tradiciones institucionales y los prácticas instituidas y naturalizadas.

Concretar modificaciones que arriben a otras perspectivas, teorizaciones, reflexiones y normativas que persiguen la jerarquización y concientización crítica de la profesión del educador para desenvolverse, deben apoyarse necesariamente en el modo de abordar y llegar a los docentes como aspecto determinante. Comprender o admitir una posible escisión entre lo pedagógico y lo disciplinar en el ámbito de la formación docente, plantea una tradicional dicotomía que, a nuestro criterio, obtura y poco aporta a la posibilidad de pensar en una formación plena, contextual, integral y significativa. Se precisan de abordajes que favorezcan la adquisición de un capital pedagógico-disciplinar que enriquezcan prácticas y experiencias tendientes a elecciones fundadas y la toma de decisiones críticas para elaborar diseños relevantes, en tanto éstos promueven aprendizajes significativos, que tengan su origen en saberes propios de los estudiantes y que repliquen prácticas plausibles y conscientes de ser imitadas y hasta enriquecidas con una impronta propia.

La profesora Hilda lo expresa sosteniendo que *...si bien la formación docente nos remite a tener nuestra mirada centrada en los aspectos pedagógicos y musicales, deberíamos establecer un ejercicio permanente de dialéctica entre los aspectos musicales y pedagógicos, ya que la formación docente del I.S.M.U.N.T. ,la de profesores de música, es un área específica del conocimiento y por lo tanto deberíamos poder “leer y comprender” esta especificidad desde lo pedagógico, para establecer una gramática institucional que no ponga en discusión como opuestos al músico con el profesor o viceversa sino que ambos se potencien y complementen...*

Asimismo, tanto la vicedirectora como la jefe de grado evocan en su discurso, cuando explicitan y analizan sus concepciones y supuestos acerca de la gestión y los sentidos de la educación, la voz de intelectuales y especialistas de la talla de François Dubet, Jacques Ranciere, Andrea Aulliad, Bernardo Blejmar, Ana Lucía Frega y Violeta Hemsy de Gainza, entre otros, dando cuenta de sus sólidas bases académicas sobre las que sostienen su convicciones disciplinares y pedagógicas.

En suma, podemos decir que la confección de los diseños y las estrategias que, desde el equipo de gestión y conducción de una Institución se deciden, es determinante para posicionar o reposicionar la cultura de la enseñanza y el pensamiento del profesor. Dos categorías vitales para reflexionar en clave de ensayos y cambios. Puesto que, tal como sostiene Alberto Martínez Boom, “repensar la

enseñanza en dirección hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar cómo se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística... La enseñanza así concebida es...una aventura interrogada sin absolutos ni respuestas terminales... un ejercicio azaroso, una actitud vital, a la vez que una categoría cuyo sentido no es otro que la evocación del pensamiento, estableciendo para ello ya no simples relaciones instrumentales con la cultura, con los conocimientos, el lenguaje, la ética, etc., sino más bien resonancias, disonancias y aún consonancias con aquellos elementos que la atraviesan. Intentar un acercamiento a los acontecimientos de saber que ocurren en la enseñanza, pensar la enseñanza como un acontecimiento complejo de saber y de poder, es buscar una cultura de la enseñanza y no sólo enseñar la cultura, como hasta ahora se lo ha hecho” (Martínez Boom; 2005, p. 169).

No es difícil pensar entonces, que sostenidos desde la metáfora que nos invita a mirar la enseñanza como una “aventura interrogada” o un “ejercicio azaroso” que conmueva al sujeto que aprende, el equipo de gestión del I.S.M.U.N.T. se implicó en una tarea trascendental para concebir una “formación docente otra” que resignifique el hacer y el pensar del profesor de educación musical.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Antelo E. (2015). *Los gajes del oficio: enseñanza pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

Abdala C. (2007) *Currículum y enseñanza. Claroscuros de la formación universitaria*. Córdoba: Brujas

Adell, Jordi y Castañeda, Linda (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? *Tendencias emergentes en educación con TIC. Educación y Tecnología*. Barcelona: Asociación Espiral. (pp. 13-32).

https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf

Cannellotto A. (2020) Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergen-*

cia, el compromiso y la espera. Buenos Aires. UNIPE: Editorial Universitaria. 2020 pp. 213 a 228
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Davini, M. C. (2016) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2005) Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio G. y Diker G. (Comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

Frega, A. L. (2006) *Pedagogía del Arte*. Buenos Aires: Bonum.

Marchena Gómez, M. (2011) *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. España: Wolters Kluwer.

Martínez Boom, A. (2005) ¿Puede la enseñanza incitar al pensamiento? En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

Pérez Gómez, A. (2018) *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario: Homo Sapiens.

Poggi, M., Tiramonti, G. y Frigerio, G. (1991) *Las Instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.

Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.