



# *El músico y el docente*

*Reflexiones en torno al lugar de la pedagogía musical en la escuela primaria. Apuntes de investigación*

*The musician and the teacher. Reflections on the role of music pedagogy in primary school. Research notes.*

*Pablo SERRATI*

*Licenciado en Sociología (UBA), Docente de Música en Nivel Secundario y Docente de Nivel Terciario*

*Natalia MIRANDA*

*Docente de música en Nivel Inicial y Primario (Provincia de Buenos Aires)*

***Cómo citar este artículo:***

Serrati, P.; Miranda, N. (2016). El músico y el docente. Reflexiones en torno al lugar de la pedagogía musical en la escuela primaria. Apuntes de investigación. *Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol. 1* (Núm. 1), pp. 33-52.

***RESUMEN:***

En este artículo se desarrollan algunas reflexiones basadas en los avances de la investigación (actualmente en curso) sobre *el lugar de la clase de música en las representaciones de los actores escolares y en la estructura educativa del Nivel Primario (CABA, Argentina)*. Partiendo del análisis de entrevistas en las que se destaca la figura del “acto escolar” como elemento estructurante de

la práctica del docente de música, en el artículo se sostiene la necesidad de entender al mismo como *arbitrario cultural*. En este sentido, el acto escolar funciona como elemento que aglutina y da sentido a la práctica del docente de música (constituyendo su *habitus*), a la vez que delimita el lugar de la música en el conjunto del *campo escolar*. Por último, se esbozan algunas implicancias, en primer término, para la reproducción social y la desigualdad escolar y, en segundo término, para el lugar de la educación musical en el conjunto del campo educativo.

**PALABRAS****CLAVES:**

*sociología de la educación musical; enseñanza musical; desigualdad escolar; campo escolar; acto escolar; habitus del docente de música*

**ABSTRACT:**

Based on an ongoing research project, the present article reflects on the *educational actors' representations of the music class's role, and its place in the primary level educational structure (Buenos Aires, Argentina)*. From the analysis of the interviews, the 'school assembly' stands out as a structuring element of the music teaching practice. The article sustains the need to understand it as a *cultural arbitrary*. The 'school assembly' agglutinates and gives sense to the music teacher's practice, constituting his *habitus*; while it limits the place of music education in the *educational field*. To end with, the article outlines some consequences, concerning: firstly, the social reproduction and the educational inequality; and secondly, the place of music education in the educational field.

**KEYWORDS:**

*sociology of music education; music teaching; educational inequality; educational field; school assembly; music teacher's habitus*

## **01. Pensando el lugar de la educación musical en el Nivel Primario**

En este artículo compartiremos algunas reflexiones y análisis que surgen de los avances de la investigación que llevamos adelante actualmente sobre *el lugar de la clase de música en las representaciones de los actores escolares y en la estructura escolar del Nivel Primario (CABA, Argentina)*. A partir de las hipótesis centrales de esta

investigación hemos realizado un trabajo de campo que incluyó entrevistas y encuestas a docentes de música y estudiantes de profesorado de música (este trabajo de campo se encuentra aún en desarrollo).

Tomando como punto de partida el análisis de las entrevistas realizadas hasta el momento, observamos en el discurso de los docentes de música una centralidad del “acto escolar”, el cual funciona como núcleo *aglutinador* y *organizador* de la experiencia del docente de música del Nivel Primario. Es por ello, que el *objetivo* de este artículo será analizar y dar cuenta teóricamente de las implicancias de esta centralidad para el conjunto del *campo escolar* y para la *educación musical* en particular. En este sentido, las reflexiones aquí propuestas se proponen ser *apuntes de ideas* que surgen como respuesta a las observaciones de campo. Para no sobrecargar la lectura hemos incluido en el cuerpo del artículo sólo las referencias empíricas y conceptuales que resultan fundamentales para su comprensión, y hemos dejado en las notas al pie numerosas referencias que completan la argumentación.

Estas reflexiones parten de entender que el “acto escolar” es un aspecto *naturalizado* de la tarea del docente de música; y que esta naturalización opera tanto para los docentes de música como para el conjunto de los actores escolares. Sostenemos que el acto escolar funciona en este nivel como *arbitrario cultural* (Bourdieu y Passeron, 1977), que aglutina y da sentido a la práctica del docente de música (bajo la forma de un *habitus del docente de música*), a la vez que delimita el lugar de la música en el conjunto del *campo escolar*, desplazándola a un lugar marginal en la *prelación* y *jerarquía* de los saberes escolares. Por último, proponemos algunas reflexiones e ideas para pensar el modo en que esto está ligado a la reproducción social en los contextos escolares.

## ***02. La naturalización de los actos escolares, la naturalización del lugar de la música en la escuela.***

En las entrevistas que hemos realizado a los docentes de música (del Sector de Gestión Estatal del Nivel Primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

*f*

Argentina<sup>1</sup>), es recurrente la idea de que la tarea del docente de música *se estructura* en torno a la preparación de canciones y producciones musicales para el *acto escolar* (o las distintas muestras y presentaciones escolares)<sup>2</sup>. En este sentido, los docentes

---

<sup>1</sup> En el sistema educativo argentino es federal, de forma que cada jurisdicción (las veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) componen un Consejo Federal de Educación (CFE) del que junto a la *Ley de Educación Nacional* emanan las políticas educativas nacionales. A su vez, cada jurisdicción, tiene márgenes de aplicación en función de las particularidades de cada territorio. Si bien todo el sistema educativo en Argentina es público, existe un sector de gestión estatal y otro de gestión privada, los cuales se atienen a las mismas normativas y lineamientos. El sector de gestión estatal es de acceso gratuito, mientras que el de gestión privada generalmente es arancelado (aunque muchas veces cuenta con subsidios estatales), y posee ciertos márgenes de decisión en aspectos operativos de la educación, que quedan a cargo de entidades privadas (que pueden ser empresas, ONGs, cultos religiosos, etc.).

A su vez, siguiendo la legislación nacional, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) organiza su sistema educativo obligatorio en cuatro niveles: Inicial (que incluye a los niños hasta los 5 años), el Primario (al que ingresan los niños de 6 años, y que está dividido en siete niveles sucesivos), el Secundario (dividido en cinco niveles) y el Superior. En cuanto al *Nivel Primario*, la ciudad cuenta con 460 establecimientos de gestión estatal, en los cuales los siete “grados” están divididos en dos “ciclos” (de primer a tercer grado son parte del primer ciclo, y de cuarto a séptimo grado forman parte del segundo ciclo). Existen a su vez diferentes ofertas educativas, entre las que destacan (por ser las mayoritarias) las escuelas de “jornada simple” y las de “jornada completa”. La *enseñanza musical* es obligatoria en todos los grados (cuarenta minutos semanales en las de jornada simple; y dos “estímulos” semanales de cuarenta minutos en las de jornada completa), formando parte de las “materias del área curricular” (junto a inglés, educación física, artes visuales/plástica, etc.), y es dictada por un docente especializado en la materia (generalmente con titulación de “maestro” o “profesor” de música). Existen a su vez sistemas públicos estatales de formación musical/instrumental, que funcionan de modo complementario y optativo por fuera del horario escolar (“Escuelas de música”).

Por último, la ciudad posee dentro del Nivel Superior Conservatorios/Escuelas Superiores de Música que brindan una formación profesional en música (que abarca desde los primeros niveles y se realiza de modo independiente a la escolaridad primaria), e incluye la formación de profesores. En este sentido, la formación de música en la escuela primaria no busca (al menos en principio) la adquisición de una formación específica en el área musical (los documentos curriculares, hacen hincapié en una formación práctica, por sobre aspectos teóricos o de “lenguaje”, y se señala explícitamente la necesidad de evitar una formación específica que queda destinada a los espacios previstos fuera del Nivel Primario).

<sup>2</sup> Esta observación coincide por su parte con las indagaciones hechas por Isabel Cantón Mayo y Gustavo Vargas (2010), quienes analizan la realidad de los docentes de música en el nivel primario de la CABA, y encuentran que los actos y muestras escolares son “el aspecto que mayoritariamente determina el tipo de práctica que se realiza” en estos espacios (Ibíd.: p. 9). Si bien encontramos muchos puntos de coincidencia con los hallazgos hechos por estos autores, existen desde nuestro punto de vista algunos elementos que es necesario profundizar, ya que si por un lado dan cuenta de esta centralidad del acto escolar en la práctica del docente de música, el propio objetivo de investigación (la comparación de las prácticas docentes con el diseño curricular), los lleva a no profundizar sobre los motivos y las

entrevistados sostienen que gran parte de su tiempo áulico está destinado a la preparación y la práctica de materiales para estos eventos; a la vez que señalan que sus planificaciones y secuencias didácticas están generalmente en función esos eventos. En este sentido, ser “buen docente” es para los entrevistados saber “montar actos” de forma eficaz:

“Yo planifico actos. No planifico por grado.”(Docente de música, Entrevista en profundidad, 2014)

“...en todos los actos, siempre hay música, en todos los actos mis alumnos hacen algo, siempre participan...la parte musical, para mí en un acto no tiene que faltar...” (Docente de música, Entrevista en profundidad, 2015)

“...a principio de año se reparten los actos entre las maestras, entonces yo ya sé de antemano qué acto va a tocar a qué grado, y yo puedo ir anticipándome, y el repertorio que voy a utilizar, trabajarlo con anticipación.” (Docente de música, Entrevista en profundidad, 2015)

Más allá de esta importancia otorgada al acto escolar por los entrevistados, uno de los aspectos más interesantes es que los entrevistados no observan esta *relación entre acto y docencia* como llamativa, sino que por el contrario la entienden como “evidente”. Para los entrevistados, esto es lo que *naturalmente deben hacer* en tanto docentes de música. Esto se observa en que comúnmente es el acto el elemento que estructura sus planificaciones y los objetivos que se trazan para el año. En este sentido, entendemos que este vínculo es constitutivo del *habitus del docente de música*<sup>3</sup>, en tanto conjunto de

---

consecuencias de éste hecho, que explican hipotéticamente señalando las falencias de formación de los Institutos de Formación Docente –IFD, y secundariamente por “la cultura institucional de la jurisdicción”, aspecto éste que como desarrollaremos creemos que es fundamental.

<sup>3</sup> El concepto de “*habitus*” desarrollado por Pierre Bourdieu hace referencia al conjunto de categorías adquiridas por los agentes que les permiten desenvolverse en su medio social (“campo”). El *habitus* refiere a los “sistemas perdurables y trasladables de esquemas de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en el cuerpo (o en los individuos biológicos)” (Bourdieu y Wacquant, 2014: p. 167). Estos esquemas son según este autor los que permiten a los individuos entender y actuar en el mundo. Se trata de un “conocimiento práctico”, que ordena y da sentido a las formas de actuar, sentir y pensar. El *habitus* hace que las *estrategias* de los agentes (“sugeridas por el *habitus*”), se correspondan con lo que posibilidades objetivas de los agentes en la estructura social.

*f*

disposiciones duraderas adquiridas por los agentes, que permite a los actores darles sentido sus propias prácticas; es decir, en tanto les permite sostener una *creencia* en lo que se hace.

Sin embargo, las implicancias de esta centralidad del acto escolar no se reducen sólo a *otorgar sentido* a la práctica del docente de música (en tanto organizador de la planificación y de los contenidos a desarrollar, así como de los objetivos a conseguir en el aula); como bien describen los docentes en las entrevistas, la preparación de actos escolares es a su vez el modo en el que su tarea docente cobra sentido para el resto de los actores del *campo escolar*<sup>4</sup> (y no sólo para ellos mismos). En este sentido, el acto escolar sirve a su vez para dar sentido y legitimar la práctica del docente de música frente al conjunto de los agentes del campo escolar: la preparación de los actos no sólo sirve como *estructurante* de la propia práctica docente, sino que además ubica a la misma en el *campo escolar* que la contiene:

“Los directivos ven el trabajo que hago constantemente, acto a acto que va transcurriendo, ellos ven las cosas constantemente” (Docente de música, Entrevista en profundidad, 2015)

---

En este sentido, cuando hablamos de *habitus* del docente de música, nos referimos al conjunto de disposiciones con los que cuentan los docentes de música que, por ser ellas mismas resultados de la interiorización de estructuras objetivas, encuentran una correspondencia con éstas estructuras. De este modo, afirmamos que estos modos de entender su posición, le permiten al docente de música desplegar un conjunto de estrategias para desenvolverse en el campo de forma predecible.

<sup>4</sup> El concepto de “campo” desarrollado por Pierre Bourdieu hace referencia a una *configuración de relaciones objetivas* entre diferentes *posiciones* que ocupan los agentes. En este espacio, los agentes disputan para imponer su propia forma de *visión* y *división* como legítima al conjunto de los agentes que en él participan, es decir, por imponer su propia visión sobre lo que “es” y “debe ser” el campo (Bourdieu y Wacquant, 2014). De este modo, cuando nos referimos a *campo escolar*, hacemos referencia a un complejo espacio en el que entran en juego diferentes agentes, que entre otras cosas disputan el sentido que tiene la escuela (capital simbólico). Incluimos por ello dentro del campo escolar no sólo a los agentes manifiestos de la “estructura escolar” (alumnos/as, docentes, directivos/as, supervisores, etc.), sino a todo un conjunto de actores que intervienen en el mismo en mayor o menor medida según los momentos y lugares históricos (lo que puede incluir a padres, cooperadora, funcionarios, medios de comunicación, etc.). De esta manera, los *límites del campo escolar* no se delimitan a priori por un acto nominal de inclusión/exclusión hecho por el investigador o algún agente institucional, sino que sus límites son uno de los elementos que está en disputa, junto al poder para definir el sentido del mismo.



“Yo creo que esto se gestiona, si vos tenés presencia vos podés pedirle un instrumento a una cooperadora. Por eso es importante el hecho de hacer las producciones y que te vean en los actos también, que los padres te conozcan, que sepan cómo vos trabajás. [...] La cooperadora cuando evalúa en qué se gasta, dicen no, la verdad que no, si nunca vemos producciones, nunca se ve nada, que se yo, no le vamos a comprar instrumentos.” (Docente de música, Entrevista en profundidad, 2014)

“...el acto es el momento en el que uno, como docente ante la comunidad escolar, muestra lo que está trabajando, muestra lo que está haciendo. Uno no tiene padres entrando todo el tiempo al aula... no soy de hacer clases abiertas tampoco, porque el momento en el que uno muestra lo que los chicos están trabajando es en ese momento.” (Docente de música, Entrevista en profundidad, 2015)

“...en los actos se desesperan porque vos estés. Para que esté en el acto. Aunque sea para... para que haya música, viste ¿me entendés? Desde lo... desde lo lúdico, ¿me entendés?” (Docente de música, Entrevista en profundidad, 2014)

Tomando en consideración las entrevistas analizadas y lo desarrollado hasta el momento, creemos que es posible afirmar que el acto escolar funciona como uno de los elementos nodales que constituyen la práctica del docente de música en la escuela primaria, ya que en torno a él se configura el *sentido* y la *legitimidad* de este espacio en el conjunto del campo escolar <sup>5</sup>. El acto escolar es el elemento aglutinador que, por una parte, permite al docente de música significar su propia práctica, y que por otra parte, funciona como mecanismo por el que esta práctica adquiere sentido en el conjunto del campo educativo de nivel primario. Afirmar que el acto escolar es uno de los nodos en torno a los que la educación musical se estructura como parte del campo educativo,

---

<sup>5</sup> Afirmar que el acto escolar es el nodo que da *sentido* a la práctica del docente de música en el campo escolar, no implica en absoluto negar la existencia de docentes que realicen otras prácticas alternativas a esta. La afirmación de esta centralidad, y el señalamiento de la misma como nodo de las representaciones de la docencia de música, tratan de explicitar el lugar que la clase de música ocupa, más allá de las acciones concretas de los “docentes particulares”. En este sentido, no hay que confundir la acción concreta de los agentes (estrategias particulares para intervenir en un campo) con las estructuras objetivas y el sistema de disposiciones en torno a los cuales se estructura un campo particular, y que en definitiva es lo que distribuye a los agentes particulares y sus estrategias particulares en la relación con el resto.



implica reconocer la necesidad de profundizar sobre el análisis de esta práctica, con el objetivo de entender el lugar que la música y su enseñanza tiene en la escuela primaria.

### ***03. Docentes como músicos, músicos como docentes.***

Hemos afirmado que según lo observado en las entrevistas, dentro del contexto escolar, la música y la enseñanza musical cobran sentido en torno al “acto escolar”. Pero: ¿Por qué la música sería importante para los actos? ¿Por qué tiene que haber música en los actos escolares? Y más aún: ¿Por qué debería llamarnos la atención ésta relación? ¿Por qué sería negativo que la clase de música se estructure en torno al acto escolar? Como señalan los docentes entrevistados, el acto escolar es el momento en el que la escuela se muestra *hacia el afuera*, y por eso es el momento en que los docentes de música pueden *mostrar su trabajo*, a través de las producciones musicales hechas por los alumnos y preparadas por ellos en las clases. Aún más, el acto escolar, aparece a primera vista como el momento en el que los estudiantes pueden *concretar* los conocimientos aprehendidos.

Sin embargo, creemos que esta primera aproximación, que es la que rescatan y señalan explícitamente los actores entrevistados, no llega a explicar la totalidad del problema que quiere revelar, y que por el contrario, ésta idea oculta lo que pretende mostrar<sup>6</sup>. En este sentido, la explicación del acto como el momento de “mostrarse hacia” la comunidad (momento en el que docente “muestra su trabajo”), no hace más que reforzar y ocultar la naturalización del acto escolar como *arbitrario cultural* estructurante del lugar de la música (y su enseñanza) en la escuela primaria. Como señala Bourdieu (2014a, p. 67) la “paradoja de la legitimidad”, funciona en tanto “la

<sup>6</sup> Somos conscientes que si por un lado es necesario dar cuenta de la perspectiva de los actores, generando herramientas que expliquen por qué piensan o se expresan de cierta manera, el conocimiento de ésta no puede reducirse a la representación que éstos tienen de sí mismos. En este sentido, es fundamental que el conocimiento no se reduzca a ser un inventario de opiniones, cayendo en la “ilusión de la transparencia”, y se proponga una *ruptura* con las formas de pensar de los actores (de sentido común o “práctico”). A su vez ésta ruptura no debe recaer en un “intelectualismo” que no permita dar cuenta de las estrategias y representaciones de los agentes (reduciéndolas meramente a una “falsa conciencia”).





imposición de un arbitrario, puede efectuarse en la medida en que el arbitrario objetivo es desconocido como tal y reconocido como autoridad necesaria: decir ‘es necesario’ es reconocer e ignorar a la vez que se pueda hacer de otro modo”. Esta *creencia* que da sentido y coherencia a la auto reflexión de los actores sobre su práctica, es en realidad uno de los mecanismos por los que se refuerza la eficacia del hecho social, en tanto oculta las posibilidades para su análisis.

Recuperar toda la significación que el acto escolar tiene para entender el lugar de la clase de música en la escuela, requiere empezar por señalar el hecho de que el trabajo docente tome su sentido (para la comunidad escolar) *desde* el acto, genera a su vez que la práctica del docente de música tenga en consideración como un elemento fundamental la selección del “material”, es decir, el repertorio que se utilizará. De este modo, la tarea docente se concentra en la elección de repertorio “adecuado” a los niños y en la producción de resultados “mostrables” con el mismo. La realización de *arreglos bien interpretados* pasa a tener un lugar central en el desarrollo de la tarea del docente, que concentra una parte importante de su trabajo en estos objetivos. Esta concentración de la tarea docente en la obtención de arreglos e interpretaciones para mostrar, deja en segundo lugar el modo en el que son incorporados los contenidos propiamente musicales, ya que implícitamente se supone que (en principio) éstos se desarrollan y aprehenden *a través de* la interpretación de los materiales.

A su vez, esta centralidad en los materiales y los productos que el acto escolar promueve, se ve reforzada por la idea de que es posible acceder al conocimiento musical a partir exclusivamente de la ejecución musical (ya que ambos forman parte de un continuo gradual por el que es posible transitar ‘espontáneamente’). De esta manera, conseguir un *aprendizaje musical* de los estudiantes dependería de elegir adecuadamente los arreglos y el repertorio que deben tocar los alumnos, a la vez que distribuir de forma adecuada los roles de los estudiantes en estas interpretaciones. Bajo el supuesto de que los materiales *incluyen y permiten acceder* al conocimiento musical (y en conjunto con la centralidad que cobra el acto escolar), el repertorio pasa a ocupar para los docentes de

---

*f*

música un lugar estructurante en la planificación y desarrollo de su tarea (desplazando de este lugar al contenido<sup>7</sup>).

Como hemos dicho, la centralidad del acto en la estructuración de las clases implica a su vez una representación de la enseñanza musical como una actividad concentrada en generar producciones musicales que sean mostrables, y es a través de éstas producciones (debidamente seleccionados por los docentes) que secundariamente los contenidos musicales (implícitos en los materiales) pueden ser adquiridos por los estudiantes. Es por lo tanto, bajo este *supuesto de continuidad* (es decir, de aprehensión inmediata a partir de la interpretación), que vincular la clase de música con el acto escolar aparece como evidente, e incluso provechoso, ya que permite a los niños mostrar “lo que se ha aprendido”. En este sentido, en las entrevistas encontramos que la centralidad del acto aparece en correlación a que el objetivo principal de la clase de música es generar resultados “para mostrar” (desplazando a la aprehensión de los conocimientos musicales):

“El año lo voy estructurado en base a la planificación, a lo que yo voy a querer trabajar, y al producto al que voy a querer llegar a fin de año. Me lo planteo así.” (Docente de música, Entrevista en profundidad, 2015)

“...para fin de año yo armo una muestra en la escuela [...] Rescato lo más lindo, lo que más le gusta a los chicos... y lo hacemos, nos sacamos esas ganas, para que los chicos puedan actuar frente al público, que los papás los puedan ver, que a ellos les gusta un montón. Además, para los chicos, no hay nada más lindo que los aplausos después de que terminan de tocar, o de cantar, o lo que sea. Entonces para mí esa experiencia es muy importante y no tiene faltar. No tiene que faltar” (Docente de música, Entrevista en profundidad, 2015)

---

<sup>7</sup> Esto sería equivalente al hecho de que por ejemplo, el ejercicio o la actividad de matemática reemplace al conocimiento al que ese ejercicio permite acceder. No desarrollaremos en este artículo algunas contradicciones de ésta concepción que tiene una fuerte raigambre en la educación musical y artística de nuestro país, pero señalemos que el mismo se sustenta en el *supuesto de continuidad* entre el material (o más precisamente entre la interpretación del material) y el conocimiento implícito en éste, el que permite sugerir que el contenido musical puede reducirse a la interpretación del repertorio, que a su vez permitiría el acceso espontáneo a éste conocimiento musical.



Por ahí lo que me pasa es que por ahí en primer ciclo [...] trabajo más o menos lo mismo, porque después la presentación en un acto con un grado sólo no se luce nada, los chicos no la pasan bien y a ellos les gusta presentar las cosas. Entonces yo como que trabajo más así, más grande.” (Docente de música, Entrevista en profundidad, 2014)

“Sé que tengo un acto, por ejemplo el 25 de mayo, entonces sé que quiero hacer por ejemplo candombe, o buscar algo folklórico y entonces en base a eso elijo canciones que sé que voy a poder hacer con un primer ciclo y otras con un segundo ciclo. Entonces en base a eso voy armando.” (Docente de música, Entrevista en profundidad, 2015)

En este sentido, vemos que la centralidad que ocupa el producto musical hace que el *conocimiento musical*<sup>8</sup> (como objetivo fundamental de la enseñanza) sea reemplazado y desplazado de este lugar por los *materiales* y el *repertorio*, que dejan de ser un medio para acceder al conocimiento (capital musical), y pasa a transformarse en un fin en sí mismo (en tanto se supone que “incluye” el conocimiento musical). Sin embargo, las entrevistas también señalan que en la mayoría de los casos “hacer un acto” poco tiene que ver con “hacer docencia”<sup>9</sup>, entendiéndose por esto último el centrar la atención en

<sup>8</sup> La idea de “conocimiento musical” ha tenido diferentes abordajes, algunos de los cuales han sido desarrollados y sistematizados por Violeta Hemsy de Gainza (2013: ver por ejemplo Caps. III y IV) o por Daniel Belinche (2011), y que incluso en Argentina se ha materializado en una de las pocas Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) que se refieren a la enseñanza Artística (Ver Res. CFE 111/10). En este artículo no profundizaremos este debate que es necesario considerar, sino que ateniéndonos al marco teórico adoptado usaremos “conocimiento musical” para referirnos al *capital cultural y simbólico* socialmente legitimado y validado dentro del *campo musical* a partir de un largo trabajo de construcción y autonomización. En este sentido, el conocimiento musical hace referencia al conjunto de conocimientos (teóricos y prácticos) que el campo musical reconoce como propios, y que han variado históricamente.

<sup>9</sup> Es llamativo en este sentido, que en general los estudiantes de profesorado de música y los docentes de música consultados en esta investigación, no identifican con las mismas palabras los objetivos de la clase de música en la primaria y los objetivos de la educación primaria en general. Para los docentes de música entrevistados, generalmente identifican los objetivos de la escuela primaria con el aprendizaje de “conocimientos”, mientras que los de la clase de música en ese nivel se relacionan con el desarrollo de otros elementos (personalidad, habilidades cognitivas, etc.), pero no centralmente en el aprendizaje de conocimientos musicales. Señalemos que esta diferencia entre los objetivos de la educación y la educación musical, encuentra también expresión institucional en la separación de los *escalafones de ascenso* de los docentes de música (y curriculares en general) con respecto al de los docentes de grado



garantizar un aprendizaje de conocimientos con el fin de brindar herramientas y saberes para una paulatina autonomización del estudiante. Por el contrario, la tarea de armar un acto escolar se les presenta a los entrevistados como una tarea de *montajista* (Hemsey de Gainza, 2013), en la que se ensamblan estudiantes según un arreglo predefinido por el docente *para* los estudiantes:

“Yo enseño a tocar la flauta, yo no enseño guitarra. Lo que yo hago es armar un arreglo de cosas que puedan tocar, para que ellos lo vean con su profe o tratar de darles una ayuda.” (Docente de música, Entrevista en profundidad, 2015)

“Con la flauta el objetivo a corto plazo es lograr que el chico logre en un lapso de tiempo tocar esa canción en un instrumento, pero el estudio básicamente de la flauta no lo vamos a terminar, solo es como un pantallazo, por ahí lo que logramos es que pueda tocar tres o cuatro notas que estaría en la canción que se va a tocar en algún acto a fin de año.” (Docente de música, Entrevista en profundidad, 2015)

Como podemos ver, esta concepción del acto en tanto *muestra* del trabajo docente y del aprendizaje escolar (que presupone la aprehensión por los estudiantes de los conocimientos implícitos en las producciones y los materiales), transfigura totalmente el rol del docente de música. La tarea del docente de música rota su eje y transforma su objetivo principal, constituyéndose en un cuasi productor de espectáculos (a partir de la creación de arreglos y la dirección de interpretaciones), quedando diluido el rol de enseñante de saberes teórico-prácticos del campo musical.<sup>10</sup>

---

(*Estatuto Docente de la CABA*: Capítulo V, Art. 9). La imposibilidad objetiva de acceso a los cargos directivos de la educación primaria, sugiere pensar que la estructura institucional refuerza la idea de dos objetivos educativos diferentes, encargados a dos educadores diferentes (curriculares y de grado).

<sup>10</sup> Señalemos que más allá de las intenciones que (a veces) manifiestan los docentes, los productos que se muestran en el acto implican la reconsideración del producto áulico en función de la idea de producto “artístico” en los términos que la comunidad “no-escolar” lo entiende, es decir como “producto bello”. De esta manera el producto artístico mostrado aparece como producto final, antes que como proceso de construcción (resultado del uso de habilidades musicales). Por último, todo esto lleva a que la producción musical (y el proceso) aparezca representada en términos de “música espectáculo” y “música producto” para ser consumido, sesgando fuertemente los posibles significados de la música como producto social. Esta idea de música como “producto”, es reforzada creemos nosotros por el lugar que tiene el *Noviembre Musical*. Este evento se realiza de forma anual desde hace más de 35 años, y representa el principal evento del sector de Educación Musical del Área de Primaria. El mismo consiste en “muestras” a la

Si reflexionamos aún sobre el tipo de habilidades que preparar un acto involucra (realizar un arreglo, sincronizar las entradas, garantizar la precisión de las partes, etc.), podemos observar que la docencia de música exige habilidades propias a las de un arreglador o director de ensambles, y por lo tanto, la docencia de música se configura como una tarea que interpela al docente de música como “músico” (antes que como “docente”): es la *figura del músico* la que estructura el rol del docente de música, y el sistema educativo interpela al docente de música en tanto músico (no en tanto docente). Es decir el sistema educativo interpela al docente como aquél que puede generar ensambles cuyo resultado sea un producto musical “para mostrar” (en lugar de como aquel que puede transmitir un conjunto de conocimientos socialmente válidos).

Señalemos que los resultados “musicales” obtenidos por esta transfiguración pueden ser de una sorprendente “calidad musical”, pero como contrapartida, esta configuración del docente de música como músico lleva a evadir el rol docente (encargado de enseñar-compartir y de que los estudiantes aprehendan cierto capital cultural). En este sentido, aquello que articula el sentido de la docencia de música es la negación de la propia profesión docente, que es transfigurada en la de un músico o “montajista” de espectáculos escolares. Por eso, repetimos que lo llamativo del campo escolar es que se convoca a los docentes en tanto músicos (antes que como docentes), y más aún, lo que refuerza esta llamativa anormalidad es que esto “no es visto como raro” (todo lo cual no hace más que reforzar la eficacia de esta naturalización).<sup>11</sup>

---

comunidad de las producciones musicales escolares, las que son interpretadas en diferentes espacio culturales de la ciudad. Además existe un “evento central” en el que se presentan las propuestas que cada Supervisor de Música propuso al Supervisor Coordinador de Música. Como dijimos, este evento es junto con las capacitaciones docentes, la actividad principal del sector de educación musical, por lo que podemos suponer que, del mismo modo que sucede en el nivel escolar, la música en la escuela aparece a nivel distrital como un generador de productos “bellos para mostrar”, antes que como un espacio donde ocurre (o debería ocurrir) un proceso de aprendizaje musical.

<sup>11</sup> Sin ser algo que desarrollaremos en este artículo, señalemos que el hecho de que el docente de música sea convocado como músico (antes que como docente), encuentra un fuerte correlato en el modo en el que se desarrolla la enseñanza en las instituciones de formación de docentes de música, las cuales se presentan como formadoras de músicos (antes que de docentes). Por lo tanto, la transmutación del rol

*f*

Resumiendo, podemos afirmar que la centralidad que ocupa el acto escolar en la tarea del docente de música (en tanto permite entender la propia práctica, y en tanto permite a los otros actores entender la clase de música como parte del campo escolar), funciona en realidad sobre el *fondo* de esta profunda transmutación del rol del docente de música, que es *convocado bajo la figura del músico* antes que bajo la figura del docente. Analizaremos ahora algunas consecuencias de estas afirmaciones para la reproducción de las desigualdades escolares (y sociales) y para el lugar del conocimiento musical en el campo escolar.

#### ***04. La reproducción de las desigualdades de origen y la prelación de los conocimientos escolares.***

Hemos mostrado cómo el acto escolar aparece como un aspecto naturalizado y naturalizante de la tarea del docente de música en la escuela, a la vez que funciona como elemento estructurante de la práctica docente. Hemos analizado también algunos de los elementos que se desprenden directamente de este lugar del acto escolar en la práctica del docente de música, y hemos llegado a entender cómo esta centralidad del acto escolar hace aparecer al docente de música bajo la figura del músico (por sobre la figura del docente). Pero, llegados a este punto tenemos que preguntarnos: ¿Qué implicancias puede tener para la educación musical y su lugar en la escuela que el docente de música sea convocado en tanto músico? ¿Qué implicancias puede tener para los estudiantes del nivel primario? A continuación desarrollaremos brevemente dos líneas de reflexión que se desprenden de estas ideas, y que pueden servirnos para pensar el lugar que ocupa la educación musical en el campo escolar.

En *primer lugar*, como hemos señalado, el hecho de que el docente de música aparezca convocado en el campo escolar bajo la figura del músico, implica ante todo modificar la mediación que puede realizar entre los estudiantes y un *capital cultural* y

---

docente, genera un menor extrañamiento por parte de los docentes de música, que en última instancia se sienten interpelados como aquello para lo que fueron formados.

*f*

*simbólico* socialmente válido (el conocimiento musical). Esto se manifiesta en que el objetivo central de su práctica deja de ser asegurar el *aprendizaje* y la *adquisición* de este capital por parte de los estudiantes, para pasar a ser la *aplicación* de este capital para un fin determinado (manejado por dimensiones externas al aprendizaje).

Para comprender qué implicancias tienen estos cambios para el conjunto del sistema escolar, es necesario entender que el “conocimiento musical” (como otros capitales culturales y simbólicos) cumple una importante función de *enclasmiento*, distribuyendo a los agentes al interior del espacio social. En este sentido, retomando los planteos de Pierre Bourdieu (1998, 2014a, 2014b; también Bourdieu y Wacquant, 2014), entendemos que el mecanismo por el cual se produce (y legitima) la diferenciación social en nuestras sociedades modernas está estrechamente vinculado al *volumen*, la *composición* y la *trayectoria* en la posesión de las diferentes especies de capitales, las cuales están en juego en los diferentes campos. En particular, la posesión desigual del capital cultural (y dentro de este del capital musical) genera una “distinción” entre los agentes, la cual sirve de “marca” para legitimar la estratificación de los mismos. En este sentido, la música en tanto construcción socio-histórica, altamente compleja y codificada, producto de un largo proceso de autonomización, implica para su disfrute la posesión de ciertas competencias y disposiciones, que si por un lado son adquiridas deben simular la forma de naturales (bajo la forma de *don*). Estas capacidades para interpretar y decodificar la música, reaparecen a su vez en el campo social como un signo de “distinción” (Bourdieu, 1998), como una marca de estilo que legitima las diferencias entre los agentes.

En este sentido, la suposición de que el conocimiento musical está *implícito* en la interpretación del arreglo y el material que propone el docente, implican una concepción espontaneísta del conocimiento musical y su enseñanza (ya que supone que tocando música aprenderemos música). Ésta concepción niega en última instancia el proceso por

---

*f*

el cual el campo musical se diferenci6 como campo aut6nomo<sup>12</sup>, en tanto campo hist6rico que desarrollo sus propias herramientas para ser decodificado. De esta manera, suponer que el conocimiento musical est6 en tocar m6sica, es suponer que 6ste existe en la m6sica misma.

Esta actitud (basada en la consideraci6n del acto escolar como elemento estructurante de la pr6ctica docente, y en la aparici6n escolar del docente de m6sica en tanto m6sico) refuerza en 6ltima instancia las diferencias entre aquellos estudiantes que tienen acceso al capital musical por otros medios (herencia familiar, participaci6n en instituciones fuera de la escuela, frecuentaci6n de conciertos, etc.). El acatamiento a una teor6a *espontane6sta* y *continuista* del capital musical, omite la explicitaci6n de las complejas operaciones que supone el acceso a dicho capital, y hace aparecer como “naturales” las diferencias de disposici6n entre los estudiantes (que en sus expresiones m6s burdas se justifica bajo la figura del “don”): lo que no se enseña se supone existente, y por lo tanto se naturaliza. En tanto es la posesi6n del capital cultural (incorporada bajo la forma de *habitus*) la que permite a los agentes construir una relaci6n compleja con el campo y con el conjunto del espacio social, permiti6ndoles disputar su propia posici6n en el mismo, la transmutaci6n del rol del docente de m6sica, tiene como *primera consecuencia reproducir y legitimar* la desigualdad de los capitales de origen.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> En este sentido, esta postura niega el car6cter hist6rico de lo que señaala Bourdieu (2014, pp. 65-84) como el *principio de visi6n (creencia)* y el *principio de divisi6n (competencia)*, los cuales permiten acceder a la mirada est6tica. Adem6s, como nos señaala este autor, estos principios est6n basados en la posesi6n de los instrumentos adecuados de reconocimiento y conocimiento, que permiten por un lado identificar el *nomos* (en tanto *principium divisionis*) que rige en el campo art6stico, y por otro, permiten realizar las diferencias al interior de lo que ella incluye.

<sup>13</sup> Como señaala Bourdieu (2014b, p. 18-19), la “sociolog6a de la educaci6n” est6 llamado a ser parte de la “sociolog6a del poder”, ya que “lejos de ser esa suerte de ciencia aplicada que se acostumbra a ver en ella, por ende inferior, y buena solamente para los pedagogos, se sit6a en el fundamento de una antropolog6a general del poder y de la legitimidad: lleva, en efecto, hacia el principio de los ‘mecanismos’ responsables de la reproducci6n de las estructuras sociales y de la reproducci6n de las estructuras mentales que como est6n gen6ticamente y estructuralmente ligadas a ella, favorecen el desconocimiento de la verdad de esas estructuras objetivas y, con ello, el reconocimiento de su legitimidad. (...) [l]a instituci6n escolar que desempeña un papel determinante en la reproducci6n de la



A su vez, una *segunda línea de pensamiento* que puede desprenderse de este cambio en el rol del docente de música, nos sugiere que en tanto el docente no está encargado de “enseñar” (o de garantizar que los estudiantes aprendan), sino de amenizar y crear producciones para los actos, es lógico que la música aparezca desjerarquizada en la estructura del campo escolar (que tiene como objetivo principal explícito socializar conocimientos y no “entretener”). El sentido legítimo (legitimado) del campo escolar es como hemos dicho un territorio en continua disputa, que varía históricamente, pero que sin embargo encuentra en la transmisión de conocimientos válidos un importante eje. En este sentido, la configuración de una *prelación de saberes escolares*<sup>14</sup> en la que la música no ocupa un lugar importante, es consecuencia (entre otras cosas) del propio rol que el docente de música está llamado a ocupar en la dinámica institucional.

El docente de música aparece así como un decorado, reducido a la figura de un generador de “entretenimiento”, un “gestor de espectáculos”, antes que como el poseedor de un capital legítimo y válido que es necesario que los estudiantes aprehendan. En otras palabras, la música, como objeto de conocimiento escolar, es entendida con una función utilitaria y técnica (“que sirve para”), pero no como un capital válido y valioso en sí mismo, que es necesario que los chicos adquieran y que tienen derecho a adquirir como cualquier otro saber escolar. De este modo, sostenemos que la representación de música como algo secundario se relaciona con el lugar objetivo que la misma ocupa en el campo escolar y en la representación escolar, en tanto espacio donde no se imparte un conocimiento (o capital cultural socialmente válido).

---

distribución del capital cultural, y por lo tanto en la reproducción de la estructura del espacio social, se ha vuelto una apuesta central de las luchas por el monopolio de las posiciones dominantes”.

<sup>14</sup> Para mayores desarrollos sobre la implicancia de esta prelación de saberes, recomendamos la consulta de la Tesina de licenciatura (DAMus-UNA) de Gustavo Zito (2015)

*f*

## ***05. Conclusiones: el lugar de la educación musical en la escuela, el lugar de la escuela en la educación musical.***

Como pudimos ver a lo largo de este artículo, la *centralidad del acto escolar* en la representación de la clase de música en la escuela primaria (02), implica un fuerte proceso de transmutación del rol del docente de música (03). Este cambio opera fundamentalmente a partir de la transformación de la *figura* bajo la cual el docente de música es convocado en el campo escolar: el docente de música es convocado como ‘músico’ (antes que como ‘docente’). A su vez, en el apartado anterior (04) hemos ensayado algunas hipótesis de trabajo que problematizan esta transformación, vinculándola en primer lugar a los riesgos que la misma puede implicar para la reproducción social y la desigualdad escolar, y en segundo lugar al espacio que la música ocupa en el conjunto de los saberes escolares.

En este sentido, en este artículo hemos querido mostrar que no es posible pensar la educación musical en las escuelas, sin reinsertar ésta problemática como parte del conjunto de la educación primaria, sin pensar la educación musical como parte de la educación en su conjunto. El lugar de la música en la educación primaria y su bajo “impacto” para los estudiantes que por ella transitan<sup>15</sup>, así como las consecuencias para las desigualdad educativa, tienen un origen que no puede remitirse únicamente a responsabilidades individuales. El sistema escolar evita pensar el problema de la educación musical como un problema general, remitiendo las responsabilidades a los individuos, dejándolo como un problema “de los docentes”. Los éxitos o fracasos escolares son retraducidos como éxitos o fracasos docentes, evitando así toda posible solución del problema de fondo (que debe necesariamente hacer referencia al campo escolar como un todo).

---

<sup>15</sup> Retomamos en este punto la investigación de Carabetta (2014), quien siguiendo fundamentalmente los planteos de Thomas Regelsky, y también de David Elliot, Bertil Sundin y Lucy Green, ha realizado un interesante trabajo de campo a partir del cual da cuenta del “bajo impacto” de la educación musical escolar en los estudiantes de primaria. Si bien estas investigaciones refieren al “Gran Buenos Aires”, es posible pensar que muchas de las afirmaciones allí vertidas son válidas para la Ciudad de Buenos Aires, y resulta, en todo caso una tarea pendiente poder ampliarlas y profundizarlas para este distrito.

Si bien compartimos con Cantón Mayo y Vargas (2010) que el desfase entre la formación de los Institutos de Formación Docente de Música y la práctica real de las escuelas, es uno de los factores que permite explicar la realidad de la educación musical en las escuelas, creemos también que éste factor no llega a dar cuenta de la totalidad de esta problema. De esta manera, el problema que se nos plantea no corresponde sólo a las instituciones formadoras de docentes, sino que abarca a la institución educativa en su conjunto. En este artículo hemos querido dar cuenta de la dimensión global del problema educativo, evitando caer en la idea de que el “problema de la escuela” puede ser reducido a un problema de “falta de formación” y de “falta de la técnica adecuada” (método) por parte del docente. Es justamente, a través de esa reducción, que se oculta que el problema escolar es más profundo <sup>16</sup>.

Por otra parte, la respuesta concreta (“didactista”) al problema concreto y emergente del aula puede aparecer como un discurso amable y autosatisfactorio, pero es en realidad uno de los *obstáculos* más profundo con el que se enfrenta la educación musical para ser estudiada y desentrañada. Esta actitud oculta el problema de fondo e impide actuar sobre él, condenando a la educación musical a un lugar “de reparto” en el sistema educativo actual (con evidentes consecuencias negativas para la producción dentro del propio campo artístico). En este contexto, investigar el lugar de la clase de música, como parte de un contexto escolar, y más allá de los problemas cognitivos y de la relación concreta de enseñanza aprendizaje, busca indagar sobre la educación musical como un problema más amplio que se enreda con el de la educación. Como sostiene Violeta de Gainza, el “rescate de la pedagogía musical” debe partir de la base de comprender que la “pedagogía musical es pedagogía”, pensar la educación musical es por lo tanto pensarla como parte del contexto educativo y escolar.

---

<sup>16</sup> En este sentido, la efervescencia de métodos y talleres destinados a proponer soluciones didácticas para el aula, son un síntoma de esta realidad, y evitan confrontar el problema de la educación como un problema escolar. Este esquema propone al docente como un profesional responsable de su propia tarea de forma aislada.



## ***BIBLIOGRAFÍA***

- Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata: Facultad de Bellas Artes UNLP.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (2014a). *El sentido social del gusto, elementos para una sociología de la cultura* (1a ed. especial). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2014b). *La nobleza del estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo* (1a ed. especial). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean Claude. (1977). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2014). *Una invitación a la sociología reflexiva* (1a ed. especial). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentinos.
- Cantón Mayo, I., y Vargas, G. (Octubre de 2010). El currículo en la práctica musical. *Revista Iberoamericana de educación / educação, Núm. 51/4*. Recuperado de <http://rieoei.org/>
- Carabetta, S. (2014). *Ruidos en la educación musical*. Ituzaingó: Maipue.
- Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical: Conferencias, escritos, entrevistas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lumen.
- Zito, G. (2016). La educación musical en el ámbito pedagógico, saber principal o secundario. (Tesina de Licenciatura). DAMus-UNA. Buenos Aires.

