



Seño: ¿Podés traer la guitarra?

Procesos de reflexividad a partir de escritura de notas de campo de una profesora de música en el Nivel inicial

Autoras:

Di Caudo María Verónica (Escuela Normal Superior n.º 1 en Lenguas Vivas “Presidente Roque Sáenz Peña”); verodicaudo@gmail.com

Finzi Denisse (Escuela Normal Superior n.º 1 en Lenguas Vivas “Presidente Roque Sáenz Peña”); deni.g.finzi@gmail.com

1-Presentación

Esta ponencia pretende mostrar unos primeros procesos de familiarización y extrañamiento a partir de notas de campo producidas por una estudiante en formación docente que a su vez es música y está comenzando a trabajar en un jardín de infantes. Ella decide hacer notas de campo en ese ámbito. Esos registros se elaboran en el contexto de un Seminario de su Carrera que se llama “Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa”. Dicho seminario es parte del Currículum de los profesorados en Nivel Inicial y Primario en la Ciudad de Buenos Aires. Las y los estudiantes comienzan a cursar el seminario habiendo hecho alguna vez observaciones y registros en escuelas. La mirada didáctica suele teñir de deber ser y tecnicismos pedagógicos y didácticos dichos registros.

En esta ponencia escrita a dos voces, la de la estudiante (Denisse) y la de su docente (Verónica) pretendemos mostrar diversas dimensiones en la que ambas tuvimos que

extrañarnos y familiarizarnos con esas notas inmersas en un breve cuatrimestre y también realizar esos caminos cognitivos dentro del mismo proceso de enseñar y aprender.

El uso del enfoque etnográfico permitió que la estudiante pueda correrse de apreciaciones evaluativas como *la clase salió mal* al considerar la música dentro del Jardín como un espacio de disfrute, creatividad, libertad, exploración de niñas y niños en edades tan tempranas. En este proceso, el trabajo con notas de campo fue esencial para la producción de reflexividad. Mientras trabajábamos con los registros se pusieron en cuestión tensiones y conexiones entre la teoría, la práctica y la propia trayectoria de formación musical y docente de la estudiante y la de su docente formadora.

2-Breves referencias teórico-metodológicas

Producir notas de campo permite releer el recorrido de todo investigador/a (acá de los y las estudiantes en formación) en lo que se refiere a los lugares, momentos y la gente con la que está, así como la propia manera de mirar, escuchar, pensar, valorar, preguntar y sentir; de enseñar, aprender, evaluar como acciones tan propias en un aula. Es fundamental que, al escribir, leer, analizar, discutir, repensar esas notas se motoricen y ahonden procesos de reflexividad que llevarán a construir datos y producir conocimientos.

La noción de reflexividad dentro de las ciencias sociales, y principalmente en la antropología, propone romper con algunos preceptos positivistas, como el supuesto de la invisibilidad del investigador en el campo a la hora de interactuar con los sujetos de estudio, la no contemplación de la perspectiva de los actores y la presunta neutralidad de las técnicas e instrumentos.

La reflexividad en general alude a la capacidad de los seres humanos de comportarse según expectativas, motivos y propósitos, capacidad que los convierte en sujetos de su acción, y al mismo tiempo sujetos de una cultura, de una época y de un sistema social. Escribir y trabajar con las notas de campo permite ir construyendo la perspectiva de los actores y de los grupos, teniendo presente -desde el momento de comenzar a tejerse las interrelaciones del trabajo de campo- que la reflexividad individual debe necesariamente dejar de operar de manera independiente, por más que cada uno lleve a costas su propio mundo social y sus condicionamientos históricos, dando paso en su lugar, a una reflexividad -en sentido relacional- que promueva la adopción de decisiones conjuntas y auspicie recreaciones

comunes, dejando en suspenso los universos particulares. En este punto, es clara la expresión de Rosana Guber:

“Si caracterizamos al conocimiento como un proceso llevado a cabo desde un sujeto y en relación a otros sujetos cuyo mundo social se intenta explicar, la reflexividad en el trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelos explicativos (...)- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (Guber 1988: 85).

Apelamos a reconocernos como parte del mundo que estudiamos por eso es necesario indagar reflexivamente de qué manera se co-produce el conocimiento a través de las nociones y actitudes del investigador y desarrollar la reflexión crítica acerca de sus supuestos, su sentido común, su lugar en el campo y las condiciones históricas y socioculturales en que el investigador lleva a cabo su labor.

Si bien el Seminario en cuestión forma parte de la formación docente, el uso del enfoque etnográfico permite -en un ejercicio simple y brevísimo de investigación educativa- iniciar procesos de reflexividad en una dinámica permanente de extrañamiento que ayuda a percibir y explicitar la conciencia práctica (Ribeiro, 1989) de actores sociales que suelen resultar altamente familiares para futuras/os docentes (docentes, niños, personal escolar, padres).

Peter Woods (1987) ya ha señalado los problemas limítrofes concomitantes entre los papeles de los maestros y de los investigadores, pero también ha mostrado que, sin soñar con ideales, la etnografía tiene condiciones favorables para zanjar aquel hiato entre unos y otros.

3-Entre el Jardín y el Profesorado

El trabajo de campo fue realizado por Denisse, estudiante en formación de la Carrera de Nivel Inicial del Normal 1 en CABA. Las notas de campo se produjeron en la sala de deambuladores (uno a dos años) y de cuatro años en el marco de las clases de música de un Jardín de Infantes de gestión privada, jornada completa, ubicado en la zona de Villa Crespo (CABA, Comuna 15).

Denisse

Ingresé como maestra de música de los/las niños/as en todas las salas, que abarca desde la sala de lactarios (primera sala del jardín maternal, con bebés a partir de los 45 días)

hasta la sala de cuatro años a mediados de agosto del 2022, siendo mi primer trabajo. El tiempo de las clases era de 20 minutos para lactarios, otros 20 en deambuladores y desde sala de dos años hasta sala de cuatro años 25 minutos por cada una.

Mi desafío era grande porque mientras comenzaba mi primer trabajo, arrancaba la cursada de este Seminario y contando en la clase sobre posibles temas de investigación y espacios para observar, surge la idea de hacer campo en el Jardín. Mi estar en la sala se desdobló entre ser docente de música y ser docente en formación haciendo una primera experiencia de investigación con el enfoque etnográfico. Aquí un fragmento registro:

La primera semana de clases llevé ambos días (martes y miércoles) los instrumentos con los que cuentan en el jardín con la idea de hacer algunos juegos musicales, los/as niños/as agarraban por su cuenta los instrumentos y se ponían a tocarlos libremente durante toda la clase, luchando varios por querer tocar un mismo instrumento.

Intenté llevar en la siguiente clase distintos elementos que producían sonidos relacionados a la temática “La playa” y telas para ambientar el espacio, la finalidad era explorarlo a partir de ciertos juegos y canciones, sin embargo el desarrollo de la clase se dio igual que en la anterior; los/as niños/as se apropiaron de ciertos objetos, discutieron por querer tener un elemento determinado que quizás tenía otro/a sin aceptar otras posibilidades que se les ofrecieran y comenzaron a correr agarrados de la tela, la cual tuve que solicitar guardarla porque era muy probable que se lastimaran.

Realicé una próxima propuesta la siguiente vez que nos encontramos únicamente con un par de palitos de madera con los que la idea era, con música de fondo, desplazarse de distintos modos cuando golpeará los palitos, pero algunos/as comenzaron a pelearse por agarrar los palitos de mis manos mientras el resto miraba o jugaba con algún otro material de la sala.

Verónica

Durante las clases de Trabajo de Campo, cada estudiante leía pequeños registros y comentaba sobre cómo le iba en el campo. Denisse se mostraba preocupada porque la clase en sala de cuatro *había salido mal*. Una tarde explicaba: *planifico todo el tiempo cosas nuevas porque lo que llevo no sale como tiene que salir*.

¿Cómo es que tiene que salir? Denisse intentaba argumentar y pensar desde categorías didácticas (planificación, recursos, tiempos, disciplina de los niños) por qué la clase *salía mal*. Mientras corrían las semanas, la invitación era casi siempre la misma: *registrá todo, mirá más a los niños, ¿por qué decís que “sale mal”?*

De mi parte, intentaba reconstruir la perspectiva de mi estudiante que miraba tan negativamente la clase. Releyendo estas notas de Denisse me llamaba la atención algunas de las palabras que usaba para describir acciones de los niños: luchar, apropiarse, discutir y pelearse mientras yo me imaginaba a los niños disfrutar libremente usando los instrumentos, corriendo agarrados de la tela, jugando en la sala. Denisse temía por niños lastimados y se molestaba porque ellos no aceptaban las posibilidades que ella les ofrecía. ¿Quién tomaba esas primeras notas? ¿Denisse estudiante, investigadora, docente de música, trabajadora en un Jardín? Denisse interesada por los niños, cuidando los instrumentos, cuidando la disciplina o el “orden” de la clase?

Dentro mío recordaba el estudio del orden escolar (Milstein y Mendes, 1999) y luego de varias semanas le recomendé a mi estudiante el trabajo de Milstein y Pujó (2004) sobre una clase de música sin música. Centrarse en las acciones de las y los niños con sus cuerpos, voces, movimientos, peleas por los materiales, el “no hacer caso”, dio inicio a un nuevo momento en los registros.

Había otro aspecto clave que hacía a mi propio proceso cognitivo y era desituarme de mi experiencia como docente formadora y docente de Nivel Inicial. Desde ese lugar podía comprender perfectamente a mi estudiante y aliarme a categorías didácticas y disciplinarias propias de una escuela y específicamente, de un Jardín de Infantes. Yo también debía hacer mi proceso de reflexividad y aprender de aquello.

4-Comenzar a escribir notas de campo y trabajar con ellas

4-1 ¿Los niños no participaban?

En algunas de las actividades, tomé nota no solo por medio de la escritura, sino también mediante fotografías. El siguiente registro corresponde a una clase en la que había realizado un musicograma, una actividad en la que los/as niños/as representaron la música con dibujos mientras escuchaban la canción 'La primavera' de A. Vivaldi. A través de las imágenes capturadas, pude analizar retrospectivamente la dinámica de la clase y repensar mi evaluación inicial.



Figura 1: foto tomada por Denisse septiembre 2022.

Inicialmente tuve la sensación de que esa clase no había salido como lo había planeado. Esta percepción se debió en gran parte a los desafíos de comportamiento y la aparente falta de seguimiento de mi plan original. Sin embargo, al analizar la foto desde una perspectiva etnográfica, mi mirada cambió significativamente.

En mi rol como educadora, me preocupaba que, los episodios de llanto y los intentos de dibujar en lugares que no eran los indicados, modificaran la dinámica de la clase imposibilitando que se cumpliera su objetivo. Esto inicialmente me hizo sentir que la clase *había salido mal*. Sin embargo, al observar detenidamente esta foto (y otras) y releer el escrito desde una nueva mirada pude ver que, a pesar de estos desafíos, la participación activa de los niños/as estaba presente en toda la actividad.

Otro aspecto que contribuyó a mi sensación de que la clase no iba según lo planeado fue la necesidad de adaptar la actividad al implementarla. Cuando la propuse, originalmente, tenía la intención de mostrar a los/as niños/as cómo representar la música a través de dibujos, pero se simplificó rápidamente para permitir que los niños/as dibujaran libremente mientras escuchaban la música. Esto parecía alejarse de mi plan inicial y aumentó mi preocupación. Sin embargo, esta adaptación permitió una participación creativa de los niños/as.

A pesar de que inicialmente tenía previsto un tiempo más corto para la clase, la actividad se extendió a 50 minutos debido al alto nivel de participación y compromiso de los niños/as. Esto indica que estaban profundamente involucrados en la actividad y disfrutándola.

Además, en la escritura de la nota comento que, los niños/as me pedían que pusiera canciones específicas o que les enseñara a dibujar. De este modo puedo decir que, demostraban su interés activo y su deseo de colaboración en el proceso creativo.

Al mirar retrospectivamente fotos y notas de las clases adoptando una perspectiva etnográfica, puedo ver la situación de manera diferente. En lugar de enfocarme únicamente en el cumplimiento de mi plan, comencé a considerar el contexto más amplio de la experiencia de los niños/as.

Revisar mis notas sola, conversar sobre esto en mi clase y con mis compañeras del Profesorado, analizar más profundo las fotografías y mi enfoque pedagógico desde una perspectiva etnográfica me permitieron repensar mi “evaluación” inicial de la clase. Aunque la clase no siguió exactamente mi plan original, reconozco que fue una experiencia rica en participación y expresión para la sala.

Con el relato de la situación podemos ver como el trabajo con las notas de campo permite repensar el concepto de participación de las niñas y niños del Jardín en su clase de música. Mirar varias fotos que Denisse traía a clase y revisar sus notas hacia mutar la no participación por participación (aunque no siempre era la que el rol pedagógico había planificado o imaginado) o llevaba a preguntas centrales cuando se releía una nota en la cual la profesora de música y maestra en formación había puesto *que los niños estaban descontrolados*. Los registros de campo -que pudieron ser hechos de manera incipiente en el contexto de formación académica que acá contamos- muestran cómo pueden ser “re-evaluados” con una nueva perspectiva a partir de la información que el mismo campo sigue brindando. Los cambios de posiciones llevaban a “evaluar” a los niños o a ver niños decidiendo qué hacer en su sala de jardín, pidiendo cantar determinadas canciones o queriendo tocar instrumentos, demandando a su maestra una guitarra o moviendo su cuerpo con libertad en el juego espontáneo.

4.2- Revisando los registros de campo en la sala de bebés

Durante la cursada del Seminario, Denisse contaba que, en la sala de bebés, en cambio le iba bien y ahí la clase *fluía*. Fuimos trabajando aquellas notas para buscar comprender un poquito más de por qué ella miraba/evaluaba así esas situaciones educativas.

En la sala de deambuladores (1 a 2 años), entre el mes de agosto y septiembre se unieron dos bebés. Al principio, uno de ellos lloraba constantemente, sin querer separarse de su anterior maestra. El otro bebé exploraba la sala, abriendo cajones y sacando objetos de los muebles. Sin embargo, con el tiempo, ambos niños se adaptaron y comenzaron a participar en las propuestas junto con los demás.

Desde la primera clase, la docente de sala se mostró dispuesta a ayudarme en lo que necesitara y nos comunicamos fuera del jardín para conversar cómo trabajaban en la sala y qué propuestas podrían ser interesantes en función al grupo. A partir de este diálogo, decidí empezar a pensar en propuestas que involucraran cuentos, canciones y títeres pequeños que se colocan en los dedos.

Realicé una secuencia de actividades en las que presentaba cuentos y canciones de animales, que constaban de repeticiones en sus palabras, siendo una característica destacada para las propuestas para la franja etárea mencionada. A estos recursos los acompañaba siempre del uso de los títeres y/o imágenes representativas. De este modo, después de varias repeticiones algunos niños/as comenzaron a decir sílabas referenciales como “col” al aparecer un caracol, señalando, o “tuga” para la tortuga; también al leerles y cantarles “¿Lobo estás?” repetían “¿Ta?”. Con el transcurrir del tiempo ampliaban su vocabulario y tarareaban partes más largas. Mientras cantaba y mostraba las páginas de los libros, los/as niños/as interactuaban con los títeres y otros elementos, agarrando, sacudiendo, trasladándolos y entregándolos, entre otras acciones. (Registro de notas, Denisse, 2022)

Compartimos acá algo de lo que Denisse fue pensando, no sólo en aquel momento hacia el cierre del cuatrimestre, sino ahora con oportunidad de escribir esta ponencia. Se puede observar que en mis registros en deambuladores mi enfoque estaba en observar cómo exploraban el entorno e interactuaban entre ellos y conmigo. Mis registros se centraban en documentar sus descubrimientos, el cumplimiento de sus necesidades de exploración y socialización. Por el contrario, en la sala de 4 años, mi posición era diferente. La percepción de una clase *caótica*, que *no salía bien* se reflejaba en la dificultad que sentía para involucrar a los/as niños/as en el seguimiento de las consignas y la necesidad de encontrarme a menudo tratando de resolver conflictos y mantener cierto orden. Las diferencias en el desarrollo de los/as niños/as, sus necesidades y la dinámica del grupo, en relación a los comportamientos esperados, influyeron en mi perspectiva de las clases y en la forma en que llevé a cabo mis registros. Así como en deambuladores veía de forma positiva la exploración de los bebés,

permitiéndoles experimentar de manera más libre; en el caso de la Sala de 4 me centraba mayormente en el “control del grupo”, sin profundizar sobre cómo se relacionaban con la música y cuáles eran sus vivencias y sentires.

Podríamos ahora seguir trabajando con estas y futuras notas para pensar cuánto del *fluir* de la clase tiene que ver con el desarrollo (por ejemplo, del lenguaje), cuánto con la exploración a través de los sentidos y el cuerpo, con la *adaptación* y los diversos aprendizajes. ¿Qué es que una clase fluya, quién o quiénes la hacen fluir y cómo?

Las notas planteadas y la reflexión que surgió a partir de ellas dan cuenta que la fluidez de una clase no puede analizarse exclusivamente a partir de la enseñanza o la planificación docente, sino que es el resultado de un trabajo dinámico entre el educador, los estudiantes y otros actores involucrados. El compartir y analizar situaciones nos lleva a cuestionarnos cómo y desde dónde estamos pensando las clases, las prácticas docentes y el grupo; de este modo es posible pensar en entornos propicios para el desarrollo integral de los niños. La investigación desde una perspectiva etnográfica nos invita a reevaluar nuestras perspectivas y enfoques en la enseñanza, promoviendo un diálogo constante.

4.3- ¿Seño, podés traer la guitarra?

Un fragmento de registro que Denisse trajo explicaba que un día la clase en la sala de cuatro se había desarrollado a partir de rondas y juegos corporales. Algunos seguían los juegos de la profe de música y otros, jugaban en paralelo con distintos objetos de la sala. Terminando la clase una niña, se acercó a Denisse diciéndole: *¿Seño: podés traer la guitarra?* La maestra de la sala le comentó a Denisse que la anterior maestra a veces usaba la guitarra y que a ella le parecía bien que la llevaría. Denisse le prometió que la llevaría, pero a su vez la niña la puso en un desafío porque la profe de música no tocaba la guitarra.

Este episodio de campo llevó a abrir nuevas preguntas y seguir construyendo los procesos de reflexividad que se venían dando en la lectura y el análisis de las notas de campo.

Semanalmente Denisse y el resto de sus compañeras traían alguna nota (algunas veces no habían tenido tiempo de escribir y querían contar oralmente) y de hecho lo hacían, pero siempre Verónica les insistía en escribir para poder volver una y otra vez a la nota. Las

estudiantes se animaban cada vez más a comentar las notas de las otras y generalmente pasaba que desde afuera de la nota propia podían verse más cosas o hacerle nuevas preguntas a la autora de la nota que ella no había reflexionado. Siempre esas intervenciones que se compartían llevaban a agrandar los registros con nuevos datos, se ampliaban con detalles que no habían sido tenidos en cuenta en una primera escritura. Así fue por ejemplo, como Denisse logró ir problematizando *la clase salió mal*: a partir del trabajo con las notas de campo y los diálogos entre las compañeras. La historia de Denisse con la música tuvo mucho que ver en este proceso de familiarización y extrañamiento.

En el aula del Normal, en una clase del seminario, Denisse comenzó a contarnos su historia con la música:

Yo no quería una clase estructurada pero al mismo tiempo me pongo mal cuando se me va de las manos lo que hacen los chicos en la sala: se pelean por los materiales, rompien otros, no seguían del todo las propuestas.

A mis seis años hice un examen de ingreso para estudiar violín en el Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla, para poder ingresar se determinaba un mínimo puntaje a obtener; a partir de haberlo aprobado comencé con mis estudios. Elegí estudiar violín a partir de la recomendación, según me contaron, de una maestra de música del jardín hacia mis papás para que estudiara música debido a que mostraba gran interés en relación con las actividades de esta área. A su vez, en el transcurso de la sala de cinco asistí a un taller de dibujo extracurricular que, en lugar de participar de las clases, me centraba en escuchar al hijo de la maestra que tocaba violín y de allí comencé a pedir aprender. Mi hermana con la que me llevó diez años, estudia piano en el Conservatorio desde su adolescencia y en casa teníamos piano y guitarra, mis papás me ofrecían empezar a aprender dichos instrumentos, pero yo quería tocar violín. Los estudios en el conservatorio no constan solo de clases del instrumento elegido sino también de lenguaje musical, educación vocal, expresión corporal, coro y orquesta, dictadas de forma anual. La enseñanza es exigente y estructurada transmitiéndose de forma completamente metódica; lo que se busca que se aprenda es la técnica y teoría, descartando por completo la improvisación.

No viene al caso contar toda la formación y carrera musical de Denisse, pero cuando surgió la posibilidad de trabajar en un Jardín lo primero que pensó es qué tipo de clases quería dar a los/as niños/as. Algunos de los principales conceptos que se le presentaron fueron: libertad, exploración y creatividad.

Fue allí donde comenzó un proceso de mayor reflexividad en Denisse. ¿Qué era una buena clase? ¿Qué estaba pasando con los ideales de libertad, exploración, creatividad que eran los que la convocaban desde niña, en toda su formación y como actual maestra de

música? ¿Por qué el pedido de la niña de Jardín por una seño que lleva la guitarra y la tensión de su profe que tocaba violín, pero no guitarra?

El pedido de la niña por la guitarra estaba escrito al pasar, de forma muy general en la nota de Denisse: “Al finalizar la clase una de las niñas me pidió si podía llevar la guitarra y la maestra me comentó que le parecía buena idea” (septiembre, 2022).

Fue en la lectura de su nota en clase, donde se genera a partir de un diálogo entre compañeras y profesora una pregunta por el pedido de su alumna. ¿Por qué la nena le pidió la guitarra? ¿qué generó eso? En aquel momento, Denisse trató de ampliar su nota volviendo en la memoria a ese momento que se había dado cuando la clase ya terminaba. Denisse recordó que no había escrito que, al dialogar con la maestra, le comentó que la anterior docente de música utilizaba dicho instrumento. El pedido de la niña por la guitarra nos permitió pensar de qué forma vivencian los niños la clase de música en el Jardín. Esto la llevó a pensar que los/as niños/as estaban acostumbrados a un formato de clase distinto a lo que ella proponía.

Este suceso del pedido de la guitarra muestra que eventos que aparecen como insignificantes o no tan relevantes, sin embargo luego, pueden tener la potencia de extrañarnos de lo familiar o de lo pensado como obvio y describir otras aristas, otros contornos hasta ese momento no pensados; esa posibilidad también puede ser recreada cuando podemos establecer relaciones sociales con esos otros que forman parte del campo (los niños, otras maestras, compañeros, profesora, etc.), una relación que nos acerque a poder mirar desde sus ojos, en un proceso de reflexividad conjunta.

El proceso de escritura y relectura de las notas llevó a Denisse a buscar observar nuevas cosas, centrándose en ellas para su posterior reflexión. La estudiante había realizado registros de observaciones en el marco de los talleres de prácticas, estos se enfocaban en llevar a cabo observaciones de manera totalmente objetiva, dejando de lado las impresiones personales, para luego ser analizados bajo categorías teóricas. Sin embargo, dichas observaciones se realizaban sobre clases impartidas por otros/as docentes.

Cuando Denisse se encontró anotando como docente en su propia clase, tuvo que replantear su enfoque y estilo de escritura. Inicialmente, sus notas eran simples registros de frases o comportamientos. Sin embargo, al comenzar a revisar y analizar estos registros y al intentar construir su posición como una etnógrafa novata, se vio en la necesidad de expandir sus anotaciones. Comenzó a observar a los/as niños/as de manera más detallada, reflexionando sobre lo que hacían, lo que decían y cómo respondían ante las diferentes

propuestas que les presentaba. Su objetivo era comprender de forma más profunda la perspectiva de los/as niños/as.

“Creo firmemente que, si no hubiera estado cursando Trabajo de Campo, mientras trabajaba como docente, habría llegado a fin de año limitándome a interpretar superficialmente el desarrollo de las clases, relacionado principalmente al manejo del grupo o aspectos más ‘didácticos’, en lugar de centrarme en comprender cómo esos/as niños/as experimentaban la música.” (Denisse, nov. 2022)

Para poder llevar a cabo esta reflexión, Denisse también recurrió a materiales de lectura vinculados específicamente con la música y especialmente la música en el contexto escolar. Estos, le proporcionaron pistas para poder interpretar y dar sentido a posturas y perspectivas de los diferentes actores involucrados: los/as niños/as, la maestra y ella misma desde el rol de profesora de música y a su vez aprendiz de etnógrafa.

5- Cierre abierto y tensionado ...

A partir de algunos episodios ocurridos en la sala de Jardín y lo que una estudiante/profesora registraba y contaba en la clase del Profesorado, pretendimos mostrar un proceso muy inicial en este aprender y enseñar sobre el trabajo con notas de campo. Estas posiciones múltiples -tanto en Denisse como en Verónica- muestran tensiones entre roles con intereses pedagógicos e investigativos.

La escritura de notas de campo resulta fundamental tanto en la práctica de los docentes como de los investigadores. Como se puede observar a lo largo de la ponencia, las notas permitieron reflexionar sobre la propia práctica, la perspectiva de los actores involucrados y profundizar en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Denisse comenzó analizando, desde su perspectiva de docente en formación, los registros a partir de categorías didácticas anteriormente mencionadas como planificación, recursos y disciplina. Sin embargo, a medida que avanzaba en su investigación, fue modificándose su perspectiva; esto gracias a profundizar los registros, detenerse a observar más acciones y reacciones de los niños y las propias, usar algunas categorías conceptuales derivadas de la lectura de materiales relacionadas con la música y la educación musical en el Nivel Inicial. Este cambio de enfoque refleja la complementariedad entre la perspectiva de enseñanza y la perspectiva etnográfica. A medida que Denisse avanzaba en su etnografía, la perspectiva investigativa y la perspectiva de enseñanza se apoyaban y enriquecían

mutuamente, se profundizaban las interpretaciones analíticas y aumentaba la comprensión, pudiendo considerar la agencia de niñas y niños en sus clases de música en las salas del Jardín.

Las notas y su relectura se convirtieron en una herramienta valiosa para la reflexión y construcción del conocimiento, tanto en el aula como en la investigación educativa. Fuimos considerando lo importante que era mirar a los sujetos destinatarios de esas clases: las/los niñas y la necesidad de extrañarse del orden escolar, familiarizarse con los deseos y prácticas de juego y experimentación de los niños, de lo que ellos percibían como la “hora de música”. Fueron surgiendo otra serie de preguntas como: ¿Qué significado se le da a la música en el Nivel Inicial? ¿Qué es lo que la escuela pretende que la música construya en el/la niño/a? y, por otro lado, ¿Cómo vivencian la música los/as niños/as?, ¿Qué perspectiva tienen de una “señal de música” y de una clase de música? ¿Qué agencia tenían los niños por sobre la clase preparada de su señal de música? Asimismo, nos quedan interrogantes sobre: ¿Cómo se tensionan en un mismo sujeto el ser la maestra nueva de música, que a su vez se formaba como maestra del Nivel y ser la estudiante investigadora de esa práctica? Y del lado de la profesora formadora, ¿cómo desarrollar el enseñar y el aprender capacidades investigativas en el campo que es al mismo tiempo formativo, laboral, investigativo?

No tenemos ni respuestas ni estrategias seguras que faciliten la tarea. Tal vez la experiencia (académica/formativa/investigativa) enriqueció la mirada de ambas sumando capas de significados sociales a lo que damos a llamar *clase de música en el Jardín*. Sin la etnografía, la profe de música se hubiera quedado incómoda con clases que *salían mal*, la niña se hubiera quedado sin una guitarra en su clase y esta ponencia no hubiera sido escrita sin trabajar con las notas de campo con todo el potencial que encierran.

Escribir esta ponencia -casi un año después- fue también dar continuidad a nuestro proceso de reflexividad y diálogo. Recuperar notas y volverlas a leer, ampliarlas y pensar desde dónde fueron escritas, hacernos nuevas preguntas a la distancia sigue profundizando la comprensión de lo que pasaba en las salas con los niños y la música. Además, ambas seguimos aprendiendo y repensando nuestros roles desde la docencia y la investigación.

Bibliografía

GUBER R. (1988): El salvaje metropolitano. Colección Comunicación y Sociedad. Editorial Legasa. Buenos Aires.

----- (2001). La Etnografía: método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Norma.

MILSTEIN, D. Y MENDES, H. (2017) [1999] *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MILSTEIN & PUJÓ (2004) “Clases de música sin música: aprender la escuela” en Actas pedagógicas Año 3 no 1 Revista de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad Nacional del Comahue (pp. 105 – 122).

LINS RIBEIRO, G. (1989) “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica”. En BOIVIN, ROSATO y ARRIBAS. 2004. Constructores de Otredad. Una Introducción a la Antropología Social y Cultural. Buenos Aires. Antropofagia.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.