

Formar músicos profesionales para la docencia: un dispositivo de análisis de prácticas docentes en un instituto superior de enseñanza artística.

Training professional musicians for teaching: a device for analyzing teaching practices in a higher artistic education institute.

Por Sophie LERNER-SEÏ¹ y Claudine BLANCHARD-LAVILLE²

Traducción: Viviana Mancovsky³

Lerner-Seï, S. y Blanchard-Laville, C. (2023). Formar músicos profesionales para la docencia: un dispositivo de análisis de prácticas docentes en un instituto superior de enseñanza artística. *Revista RAES*, XV(27), pp. 19-29.

Resumen

Este artículo se propone dar a conocer un dispositivo de análisis de la práctica docente destinado a músicos profesionales que siguen una formación para ser docentes. Su implementación se lleva adelante en el Centro de Formación de enseñanza de la danza y de la música de Normandía (CEFEDM) y se enmarca en un seminario obligatorio que se dicta en el primer año de la carrera. Dicho dispositivo tiene como objetivo brindar un primer acercamiento y una sensibilización al análisis de la práctica docente desde el enfoque clínico y desde una propuesta grupal. Dado que los estudiantes ya poseen una relativa experiencia en el “dar clase”, se recuperan esas vivencias previas con el fin de explorar su posicionamiento como profesores. En relación con la organización del artículo, en un primer momento daremos cuenta de los aspectos centrales sobre los cuales nos apoyamos para sostener nuestro análisis. Luego, describiremos la puesta en marcha concreta de este trabajo en el contexto del CEFEDM y presentaremos los temas más frecuentes planteados por los estudiantes en el encuadre específico de esta propuesta. Por último, ilustraremos con un ejemplo el tipo de elaboración psíquica a la cual puede conducir la puesta en marcha de este dispositivo.

Palabras Clave Análisis de prácticas profesionales/ Formación inicial docente/ Profesionales músicos. Posicionamiento subjetivo/ Enfoque clínico psicoanalítico.

¹ Université Paris Descartes, Francia.

² Université Paris Ouest Nanterre - La Défense, Francia.

³ Agradezco a la Dra. Diana Mazza la lectura crítica de la traducción realizada.

Abstract

This article aims to present a device for analyzing teaching practice dedicated to professional musicians who are training to be educators. It has been put in practice at the Normandy Dance and Music Teaching Training Center (CEFEDM) within the framework of an obligatory seminar that is taught in the first year of studies. This device has the objective to provide a first approach and raise awareness to the analysis of teaching practice from the viewpoint of clinical approach and from a group proposal. Given that students already have relative experience in “teaching,” those previous experiences are recovered in order to explore their positioning as teachers. Concerning the organization of the article, at first we will take account of the central aspects on which we rely to support our analysis. Then, we will describe the concrete implementation of this work in the context of CEFEDM and recurrent questions of students. Finally, we will illustrate with an example the characteristics of psychic elaboration to which the implementation of the proposed device can lead.

Key words Analysis of professional practices/ Initial educator training/ Professional musicians/ Self-awareness/ Psychoanalytic clinical approach.

Introducción

En este artículo, nos interesa dar a conocer un dispositivo de análisis de la práctica docente destinado a músicos que preparan un diploma de profesor para ejercer la docencia en instituciones públicas de enseñanza artística. Este dispositivo se lleva adelante en el Centro de Formación de enseñanza de la danza y de la música de Normandía (CEFEDM)⁴. Desde el 2011, se realiza en el marco de un seminario de formación co-coordinado por nosotras a partir de un pedido del director de la institución. Está dirigido a músicos que siguen una formación para ser docentes y se dicta en el primer año de la carrera.

El dispositivo tiene como finalidad brindar un primer acercamiento y una sensibilización al análisis de la práctica docente desde el enfoque clínico a partir de una propuesta de trabajo grupal. Los estudiantes entran al Centro con un primer diploma de músicos y aspiran completar su formación, en vistas a obtener el cargo de profesor titular.

Es necesario señalar que, estos estudiantes, músicos en formación, poseen una relativa experiencia en el dar clases, más o menos importante, ya sea en cursos particulares o en escuelas de música como suplentes. Esto nos habilita a explorar sus vivencias previas en relación con su posicionamiento como profesores.

Desde hace doce años, implementamos este seminario de formación con diferentes promociones de músicos-estudiantes. Esta experiencia ha sido la ocasión de poner a prueba el dispositivo de acompañamiento clínico grupal de prácticas docentes, creado por Claudine Blanchard-Laville, destinado a docentes y/o formadores. Tiene como propósito analizar la práctica desde la perspectiva clínica de orientación psicoanalítica en el marco de la formación continua (Blanchard-Laville, 2013a). Desde su creación, en los años '90, ha sido propuesto en diferentes contextos, para los cuales no ha sido originariamente concebido, como el marco de la formación inicial o de intervención en un equipo real de trabajo y ha dado cuenta de su solvencia. En el CEFEDM de Normandía, fue una nueva ocasión para ponerlo a prueba en el contexto específico de la formación inicial superior en el ámbito de enseñanza de la música.

La continuidad de esta experiencia y su duración en el tiempo, nos ofrecen una importante toma de distancia para analizar los efectos de este desafío que hemos asumido, al proponer una modalidad de análisis de la práctica centrada en una clínica de orientación psicoanalítica. Nosotras empleamos el término de *apuesta* en el sentido de que la orientación propuesta resulta ser muy exigente en relación con la implicación personal de los estudiantes. Además, esta orientación es generalmente reservada a un público voluntario de destinatarios que elige llevar adelante este tipo de formación.

En este artículo, quisiéramos, por un lado, dar testimonio de la eficiencia y la riqueza de este dispositivo que se verifica en un contexto diferente, por lo menos para un cierto número de músicos-estudiantes. Por otro, quisiéramos afirmar que, para poder sostenerlo en el tiempo, hemos confirmado algunas condiciones como necesarias. Por último, deseáramos también mostrar que, este trabajo reflexivo de orientación psicoanalítica nos parece particularmente útil al inicio de la carrera formativa de los músicos profesionales.

Luego de presentar brevemente el dispositivo, daremos cuenta de los aspectos sobre los cuales nos apoyamos para sostener nuestro análisis. Posteriormente, describiremos la puesta en marcha concreta de este trabajo en el contexto del CEFEDM. Por último, ilustraremos con un ejemplo el tipo de elaboración psíquica a la cual puede conducir la puesta en marcha de este dispositivo.

⁴ Este establecimiento de enseñanza superior depende del Instituto Nacional Superior del Profesorado en Educación (INSE) de la ciudad de Rouen, Normandía.

El grupo de análisis clínico de prácticas docentes

El dispositivo propuesto se inspira en el llamado “grupo Balint”. Progresivamente, ha sido modificado para adaptarlo a un público de docentes y formadores, como puede verse en las numerosas publicaciones que dan cuenta de esos cambios (Blanchard-Laville et Pestre, 2001; Blanchard-Laville, 2001, 2013a, 2013b). Mientras que el grupo Balint fue pensado para médicos generalistas, este dispositivo ha sido concebido para acompañar a docentes que no trabajan juntos en una misma institución y que solo se reúnen para realizar el análisis grupal de sus prácticas.

En los grupos con músicos-estudiantes que evocamos en este artículo, nos encontramos con una situación diferente. Se trata de una instancia de formación inicial en la cual, el seminario de análisis de prácticas forma parte de un módulo obligatorio del plan de estudio. De este modo, cada grupo está conformado por una cohorte de estudiantes que avanzan juntos a lo largo de los dos años que dura la carrera. En cada cohorte, están representados numerosos instrumentos musicales así como también los diferentes géneros de música (clásica, barroca, actual, etc.). Como lo señalamos anteriormente, los estudiantes ya han “dado clases” y por eso, poseen diferentes y variadas experiencias. Sus edades suelen extenderse entre los 21 y los 45 años para las diferentes cohortes con las que hemos trabajado.

Descripción del dispositivo llevado a cabo en el CEFEDM

Presentamos a continuación, algunas características de esta experiencia específica. Al momento del ingreso al CEFEDM, las trayectorias de los estudiantes son diversas: algunos pocos acreditan un doctorado, varios han realizado una formación universitaria, la mayor parte en musicología, los más numerosos han seguido solamente un estudio universitario que les ha permitido acreditar el diploma de instrumentista.

Antes de comenzar a describir detalladamente la implementación del dispositivo, quisiéramos mencionar que, al final de los 5 ó 6 encuentros del seminario, los estudiantes nos entregan un escrito en el cual, nosotras les pedimos que relaten el trabajo que han hecho en el grupo. En dicho texto, ellos describen la situación elegida que han vivido en el transcurso de sus prácticas docentes y que han presentado en el grupo. También, les pedimos que escriban las posibles hipótesis comprensivas que la exploración grupal les ha permitido elaborar para analizar su relación con esa situación de clase específica. Luego de esa escritura, les proponemos una entrevista individual a cada uno para continuar el intercambio con nosotras, a partir de ese texto. De este modo, los estudiantes acreditan el seminario con su asistencia y con la entrega del escrito individual sin que, éste reciba una evaluación en sentido estricto. Para nosotras, es importante describir esta modalidad de acreditación que ponemos en práctica ya que ese texto representa una de las huellas de esta experiencia sobre la cual, nos apoyamos para conformar el corpus⁵ de nuestro análisis del *après-coup*. También, en tanto coordinadoras, disponemos de otras huellas del trabajo realizado. A lo largo de todos los encuentros, nadie toma apunte de lo que se dice en el grupo: ni nosotras ni los estudiantes. Dado que la implementación del dispositivo grupal se desarrolla en Rouen y que nosotras vivimos en París, aprovechamos el tiempo de viaje de ida y vuelta para hacer un trabajo de elaboración antes y después de cada encuentro. En principio, grabamos nuestros intercambios y cada una los escucha antes de reencontrarnos en la reunión siguiente. En nuestras elaboraciones, cada una comparte sus recuerdos de las situaciones relatadas, confrontamos nuestros puntos de vista y pensamos posibles hipótesis. Además, estos momentos, nos ofrecen el tiempo para prepararnos psíquicamente antes de los encuentros y así, estar a disposición para recibir el trabajo grupal con los estudiantes. De regreso, este tiempo compartido nos permite elaborar juntas lo que ha sucedido. Una de nosotras toma nota a partir del recuerdo de las diferentes situaciones trabajadas y las asociaciones a las

⁵ Es necesario señalar que contamos con el consentimiento de los estudiantes para la elaboración de dicho corpus desde el momento en que ellos hacen pública la elaboración de las situaciones que proponen y la trabajan en el grupo.

cuales han dado lugar. Cada una elabora aspectos diferentes en el ida y vuelta. En este tiempo de trabajo compartido, utilizamos nuestra capacidad de *reverie*, en el sentido propuesto por Bion.

La implementación de la propuesta

Específicamente, la puesta en marcha del dispositivo consiste en que cada uno de los músicos-estudiantes proponga al grupo el relato de una situación vivida más o menos recientemente en su práctica docente. En un primer momento, el participante expone libremente su versión de la situación puesta a disposición del trabajo en grupo. Luego, los otros estudiantes le hacen preguntas apuntando principalmente a esclarecer los hechos expuestos y a enriquecer el relato del evento presentado. En un tercer momento, los participantes del grupo exploran la situación de manera asociativa con la ayuda de las coordinadoras y formulan hipótesis que deberían permitir al expositor comprender algunos móviles subyacentes de las decisiones que ha tomado y que se han manifestado en sus actos. Dichas hipótesis intentan poner en relación su propia formación musical o más ampliamente, su formación escolar y cuando, sea posible, su propia historia personal.

Si el grupo es suficientemente cooperativo, el participante se siente seguro, gracias a la empatía manifiesta, pero a su vez, descentrado y hasta un poco desestabilizado por las preguntas que le van siendo formuladas. Esto hace que su aprehensión inicial de la situación se modifique progresivamente. Así, comienza a ver otros aspectos de la misma que le eran totalmente impensados, antes de haber compartido su relato con el grupo y que este último haya escuchado y haya expresado sus resonancias.

Dos o tres situaciones suelen exponerse en cada encuentro de tres horas. A la clase siguiente, nosotras invitamos a cada uno de los participantes expositores a volver sobre la exploración del encuentro anterior, a partir del camino subterráneo que ellos han podido realizar entre los dos encuentros, las hipótesis que les han sido propuestas y sus propias asociaciones. Como lo señala una de las participantes en su escrito:

“Al principio, me costaba entender por qué volvíamos hacia atrás con cada situación expuesta pero finalmente entendí que era algo importante: por mi parte, hubo un recorrido entre los dos encuentros y pude ver la situación bajo un ángulo un poco diferente”.

Este sentimiento de incompreensión es generalmente expresado dado que, es necesario un tiempo para que los participantes puedan apreciar la fecundidad de este proceso de retorno de las elaboraciones en el encuentro grupal siguiente.

El encuadre del dispositivo encierra un conjunto de reglas enunciadas desde el primer encuentro que se mantiene a lo largo de todo el seminario. Ellas juegan un rol esencial para garantizar que la palabra de cada uno sea recibida, alojada y respetada sin juicio de valor, ni de parte del expositor de la situación ni de parte de los participantes. Cada uno es libre para participar a su tiempo, en tanto acepta el contrato de mantener una asistencia regular y aportar al grupo, una situación vivida por él mismo, para trabajar con todos. Recordemos que no se toma nota durante el encuentro ni los participantes ni las coordinadoras. Esta regla suele ser cuestionada al comienzo del trabajo, pero, finalmente los participantes se apropian de ella y de sus beneficios. Como lo señala una de las participantes: *“el hecho de no tomar nota es una buena solución para que la memoria funcione más y para que sean movilizadas al máximo nuestras capacidades”.* Pedimos claramente a todos, no formular ningún juicio de valor sobre el participante que expone la situación vivida para trabajar en y con el grupo. También, solicitamos a los participantes que se expresen partiendo de sus propios sentimientos e impresiones personales a partir de la escucha del relato expuesto. En relación con este pedido, nosotras estamos muy atentas de recordarlo cada vez que sea necesario. Es la oportunidad para aprender a escucharse en una tonalidad enunciativa propia y reconocerse, a veces, con un tono muy normativo o muy dogmático creyendo que su tonalidad enunciativa era más bien “neutra”.

La confidencialidad y el anonimato de personas y de lugares evocados son preservados tanto como se pueda, en relación con referencias a lugares y a personas exteriores. Finalmente, es deseable que los participantes no intercambien entre ellos, fuera del espacio de trabajo sobre las situaciones trabajadas y las hipótesis propuestas. Si esto se produce, es recomendable resituar dichos intercambios en el seno del grupo al encuentro siguiente.

Al comienzo del seminario, con cada nueva cohorte, le dedicamos un tiempo a la presentación que hace el director del CEFEDM durante el primer encuentro grupal, a la propuesta y las razones que lo han llevado a instituirlo en su establecimiento. Luego que el director deja la clase, nosotras presentamos las características de esta perspectiva y de la participación de los músicos-estudiantes. Este punto es muy importante para nosotras. En efecto, la naturaleza poco común de este proceso formativo suscita la sorpresa y hasta una cierta reserva o resistencia en algunos estudiantes ya que, ella se distingue de la transmisión habitual de saberes teóricos y prácticos. La enseñanza musical que los estudiantes suelen recibir, está muy marcada, por la tradición y el patrimonio cultural y descansa, aún hoy en día, en una pedagogía del modelo. Asimismo, el aprendizaje instrumental en grupo es poco favorecido. Generalmente, predomina una relación dual, más allá de los cursos de formación musical que tienen lugar en el marco grupal. Esta modalidad pedagógica que es practicada a lo largo del plan de estudio tiende a una concepción individualista de la relación con el saber mientras que, nosotras intentamos favorecer un aprendizaje cooperativo en grupo. En este sentido, observamos a menudo el asombro de los estudiantes frente al dispositivo grupal propuesto durante nuestra presentación. Un estado que persiste a lo largo del seminario con algunos participantes. En la medida en que este módulo “Análisis de prácticas” es obligatorio, estimamos indispensable que los estudiantes tengan la posibilidad de expresar sus dudas y sus temores durante la presentación. Más aún, aceptamos ese tiempo de cuestionamiento. Además, agregamos que el director de la institución participa con agrado en el primer encuentro de presentación y da testimonio de su interés por la presencia del dispositivo en el plan de estudio del cual él es responsable. Su presencia es determinante. En efecto, fuimos tomando conciencia a lo largo del tiempo que, si el dispositivo no hubiese sido sostenido tan fervientemente por la institución, nos hubiese sido difícil continuar con su implementación.

Frente a la obligación de acreditar este curso por parte de los estudiantes, tratamos de acordar con ellos, durante el tiempo que duran estos encuentros que, si ellos no están convencidos de esta experiencia ni de la pertinencia de este eje de trabajo elegido, ellos podrán con conocimiento de causa, utilizar otros enfoques para analizar su práctica. Los invitamos a pensar este dispositivo como una oportunidad. En efecto, aunque trabajamos con grupos de personas voluntarias para esta perspectiva con fuerte implicación personal, siempre nos parece útil hacer alianza conscientemente en favor del trabajo para hacer lugar a las posibles resistencias bien comprensibles que es necesario tener en cuenta en el transcurso de este trabajo.

Efectos percibidos por los estudiantes

Uno de los estudiantes escribe:

“Esta disciplina ha sido para mí un verdadero desafío sobre todo al comienzo... tuve actitudes de rechazo y me excusé por esto. Pero a fuerza de insistir, ‘a pesar de mí’, en los encuentros, me fui dando cuenta que no había juicio de valor, que los compañeros jamás hablaban ni hacían alusión a lo que se decía durante los intercambios, que ustedes (las coordinadoras) estaban a la escucha, en una actitud de cuidado constante... El hecho de compartir las situaciones de otros, me permitió igualmente encontrarme en sus relatos, lo que me ha ido asegurando poco a poco”.

Otro participante expresa:

“El análisis de la práctica me ha obligado a darme tiempo para reflexionar, exponer una situación y compartirla permitiendo explorar con mis compañeros ese problema, de una manera de la cual nunca había

pensado. Es tranquilizante y desestabilizante, a la vez... (...) este trabajo de enunciación genera cuestionamientos suplementarios. Las pistas evocadas por mis compañeros me han ayudado a repensar el problema, desde un punto de vista muy pragmático al principio, pero también desde un punto de vista muy personal”.

Según Emma,

“El comienzo de mi aprendizaje musical se inició en la misma época en la cual, la relación entre mi hermana y mis padres se hacía cada vez más difícil. Por cierto, la práctica de la flauta se me ofreció como un medio para poder comunicarme de otro modo, más allá de las palabras. La música me permitía expresarme más fácilmente que con las palabras. También, creo que yo asocio la comunicación por medio de las palabras a una posible tensión, pudiendo provocar una atmósfera tensa, en cambio, la música jamás crea ese ambiente y me permite expresarme sin temor (...) a partir de estos encuentros de análisis de prácticas y a partir de los momentos reflexivos que ellos me han permitido, pude tomar conciencia de mi construcción en tanto futura música-docente y de los valores que comparto hoy”.

Como lo resume una de las participantes:

“Para mí, el análisis de la práctica en la formación me parece central para nuestro oficio. Este documento escrito tiene sin duda lagunas (la memoria nos juega a veces malas pasadas) pero la formulación por escrito es un recurso para indagar y avanzar. Este trabajo me permitió tomar conciencia de ciertas cosas, de mis maneras de hacer. Algunos elementos me han sorprendido. A veces, han sido difíciles de comprender o de decir, pero esto no es grave porque el beneficio es enorme”.

Evidentemente, cada uno de los estudiantes da cuenta de un singular trabajo de elaboración. Para nosotras, este tipo de testimonio es importante porque refuerza nuestra convicción y nos sostiene en los inicios de la tarea para cada nueva cohorte de estudiantes frente a las resistencias naturales y esperables que ellos manifiestan.

Para algunos estudiantes, las resistencias se expresan por una incomprensión de los objetivos de la propuesta del seminario. Por ejemplo, un estudiante escribe en su texto: *“yo no quiero buscar en mi experiencia personal, no comprendo a dónde quieren ir las coordinadoras”.* O, en algunos otros casos, los estudiantes tienen tendencia a quedarse en una actitud escolar imaginando por ejemplo que se trata de un trabajo de identificación de lo que no funciona en sus clases para remediarlo: *“las pistas de reflexión son múltiples y será necesario explorarlas a todas a fin de intentar corregir al máximo los defectos”.* Mientras que, en lo que nos concierne como coordinadoras, deseáramos que el participante que ha expuesto una situación pueda descubrir algunos mecanismos subyacentes a su funcionamiento profesional y que los intercambios en el grupo lo ayuden a liberarse progresivamente de aquello que, imaginariamente, lo traba en ese funcionamiento.

Para otros estudiantes, su testimonio describe más bien los beneficios experimentados, como le sucede a Helène:

“Esta experiencia de análisis de la práctica me ha permitido reflexionar mucho sobre mi ‘yo alumna’ y mi ‘yo docente’. En efecto, nunca antes había establecido una relación entre ambos. Tenía tendencia a disociarlos porque pensaba que yo no quería reproducir la actitud que tenía en tanto alumna cuando enseñaba. Yo era muy tímida, discreta con una gran falta de confianza en mí misma y lo soy todavía un poco. Entiendo ahora que es necesario servirme de todo mi pasado de alumna para ayudarme a ser la docente que deseo ser”.

Este último testimonio nos señala que, uno de los hilos asociativos más productivos, a nuestros ojos, consiste en la exploración de la vivencia de alumno de estos estudiantes alrededor de los docentes que los han marcado en su escolaridad y en particular, en relación con sus aprendizajes musicales. Sin duda, este tema delicado tiene que ver con el hecho de que son jóvenes docentes que aún están muy cerca temporalmente de su posición de alumnos. Esto nos parece que es más fecundo para trabajar que con docentes experimentados. En el caso de los jóvenes, es

uno de los hilos más importantes del trabajo de análisis porque han pasado muchos años con un mismo profesor de instrumento y no siempre ha sido de manera agradable. La influencia de los profesores en los que ellos han percibido, algunas veces, una conducta un poco sádica, los condujo a una nueva posición docente, dando lugar a una postura que tiene más que ver con un movimiento reactivo que a una construida con conocimiento de causa.

A pesar de las dificultades del inicio del trabajo, un estudiante escribe:

“Sin embargo, las reflexiones interesantes aparecen y los señalamientos y comentarios de las otras personas del grupo me han permitido hacerme otras preguntas, otras relaciones con elementos que me parecían, al principio, muy alejados. Aprendí a interrogarme más profundamente sobre las razones que me llevan a actuar y a reaccionar sobre los sentimientos y las emociones que experimento”.

Pasaremos a identificar los temas más frecuentemente explorados por los estudiantes y a ilustrar un ejemplo de ese trabajo de análisis.

Los temas más frecuentes

A lo largo de los años de implementación de este dispositivo clínico grupal, pudimos identificar una cierta recurrencia en los temas que aparecen en las situaciones relatadas por los estudiantes que reflejan aquello que les preocupa. Antes de presentarlos, creemos necesario precisar que hemos constatado la aparición de nuevos temas vinculados con el funcionamiento de los establecimientos de enseñanza artística que responden hoy a la recepción de nuevos públicos en el sentido de una más grande inclusión. Es el caso de estudiantes adultos o jubilados, que son vistos por los músicos-estudiantes como vulnerables o aún, en dificultad y de los que se sospecha un problema de aprendizaje o una discapacidad. En estos casos, los estudiantes tienen tendencia a focalizarse en la causa de estas dificultades y buscan obtener una explicación que identifique un diagnóstico médico susceptible de asegurarlos y a su vez, desresponsabilizarlos.

Su preocupación más frecuente se centra sobre la actitud de un alumno que consideran inadaptada; un alumno solo o en grupo, cuando se trata de un curso como colectivo. El alumno en cuestión transmite, por su actitud o por su palabra, una falta de motivación, o más aun un rechazo a realizar una consigna dada por el profesor. Puede expresar también una emoción que irrumpe y puede llegar a asustar al profesor. Frente a estas situaciones, el músico-estudiante se interroga sobre el nivel de exigencia que debe imponerle a ese alumno o el grado de permisividad que debe mantener para que su alumno aprenda placenteramente. El abandono del instrumento es vivido, a menudo, como un fracaso del profesor. Varias otras situaciones expuestas tratan sobre las dificultades relacionales con los padres de los alumnos con los cuales intercambian de manera presencial en el establecimiento o a distancia, por medio de mails o de mensajes de celular. Esto da cuenta de nuevos modos de comunicación que tienen efectos sobre la dinámica transferencial en la relación enseñante-aprendiz. A veces, esa relación revela un carácter de proximidad excesivo cuando el curso particular se realiza en el domicilio del alumno.

Otras situaciones ponen en escena a los miembros del equipo pedagógico, los colegas, los directores u otros actores de colectividades locales, co-gestores del establecimiento. En estos casos, el relato del profesor transmite dificultades en relación con las expectativas con los diferentes actores, divergencias de puntos de vista, relaciones de poder y actitudes de rivalidad. Desde su punto de vista, estas dificultades cuestionan la legitimidad docente en construcción. Su legitimidad como músico instrumentista no garantiza la legitimidad como profesor de música. La especificidad de su sí mismo profesional reside en este doble componente: un sí mismo músico y un sí mismo docente generalmente en tensión. Nosotras enunciarnos como hipótesis que las elaboraciones realizadas en el análisis de la práctica pueden ayudarlos a intentar negociar una articulación más flexible entre estas dos partes de su identidad profesional. Sin embargo, son recurrentes algunos obstáculos a este tipo de trabajo de análisis. Por ejemplo: la progresión social y tecnológica que caracteriza la aceleración del tiempo es poco propicia al *tempo*

requerido en nuestro trabajo de elaboración; o aún, las comunicaciones a distancia que se han acrecentado desde el principio de la pandemia y los confinamientos sucesivos constituyen los frenos al trabajo de implementación del dispositivo que se favorece a partir de una presencia real.

Mariana y su alumno de clarinete

Para ilustrar nuestro propósito, hemos elegido una situación propuesta por una participante que llamaremos Mariana, joven profesora de clarinete, que enseña desde hace cuatro años en una escuela de música asociativa. Ella se detiene sobre una partitura que encierra una dificultad para explicar a su alumno de doce años. Cuando ella le hace retomar esa parte para repetirla varias veces, observa que el alumno se mueve y siente algo que no va bien. Él había comenzado a lagrimear. Ella nos cuenta: *“Lo interrumpí y le pregunté rápidamente qué pasaba. El me respondió: No, nada, ya está... y siguió tocando...”*

El tema de los llantos en una clase de música instrumental es algo que se repite de manera frecuente en el relato de los estudiantes (Lerner-Señ, 2019) pareciendo siempre sorprendidos por la expresión de esta emoción en el alumno. Muy a menudo, los profesores dicen que no han podido anticipar esta situación y se sienten responsables de su irrupción o se reprochan no haber sabido evitarla. Precisemos que los propósitos de Mariana que citamos son extractos del texto que ella ha redactado al final del seminario y que nuestras elaboraciones emanan de nuestras notas tomadas a partir del intercambio entre nosotras, las coordinadoras, al final de los encuentros.

En su escrito, Mariana cuenta:

“Esta situación ha despertado en mí un sentimiento de culpabilidad. Me sentí responsable de las lágrimas de Simón y de las emociones que afloraron en él. Aunque no haya llegado a conocer el origen exacto de ese estado y las causas reales de su angustia, no puedo evitar decirme que, de todas maneras, mi forma de proceder durante la clase ha sido el detonante”.

Durante la primera etapa del trabajo grupal, después de haber aclarado los elementos de la situación y haber dado las precisiones de su contexto, Mariana, ayudada por el grupo, intenta hacer hipótesis sobre las razones que han desencadenado el llanto, por ejemplo, que el alumno tenía la impresión de estar delante de una dificultad irremontable y que se sentía desilusionado. A este estado del relato, se expresa esencialmente una necesidad de explicación que oscila entre la responsabilidad del alumno y de la profesora. Luego, el análisis progresa hacia la puesta en relación de elementos relevados de la situación expuesta y del recorrido de Mariana en tanto alumna. Ella recuerda sus diferentes profesores de clarinete y se detiene en uno de ellos que le había dicho: *“Deberíamos hablar...”* Ella escribe:

“Él no sabía más cómo trabajar conmigo, había probado de todo. Era necesario que yo deje el clarinete de todas maneras yo no haría nada con la música y era necesario que encuentre otra cosa para reorientarme. Evidentemente, terminé la clase entre lágrimas y después, me sentí verdaderamente impotente y lastimada. Por otra parte, yo había terminado de tocar el clarinete algunos meses más tarde”.

La puesta en relación de esta escena con la situación de su alumno permitió a Mariana desprenderse progresivamente de las explicaciones técnicas que ella buscaba y atenuar su propia culpa. Más allá de este ejemplo, no es raro descubrir en las trayectorias de alumnos de estos jóvenes músicos escenas en espejo con aquellas que ellos exponen en sus situaciones de enseñanza presentadas en el grupo de trabajo.

En conclusión, a pesar de los obstáculos que acabamos de describir, los doce años pasados de coordinar estos grupos han reforzado nuestra convicción de que es importante ofrecer a los músicos-estudiantes la posibilidad de comprometerse en un proceso elaborativo alrededor de la construcción de su identidad de docente, bajo pena de arriesgar verlos instalarse en una postura poco flexible; es verdad que podríamos decir lo mismo de todos los

docentes en formación. Pero aquí, en el caso de la enseñanza de la música, hemos podido constatar que ciertas características que encontramos en todos los docentes debutantes, más allá de la disciplina que sea, están exacerbadas: es como si nosotras hubiésemos puesto una lupa sobre los fenómenos menos visibles para los docentes de otras disciplinas. En efecto, para estos futuros docentes músicos, lo que asombra es que, su relación con la música está particularmente imbricada con la propia historia del sujeto en el seno de su dinámica familiar y con el hecho de la precocidad de ese aprendizaje musical generalmente bajo iniciativa del entorno familiar en sí mismo.

Referencias bibliográficas

- Balint, M. (1957/1961). *Le médecin, son malade, la maladie*, traduction de J.P. Valabrega. Payot.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, version numérisée en 2013, Paris : Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71 (www.revuecliopsy.fr).
- Blanchard-Laville, C. (2013a). *Au risque d'enseigner*. Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2013b). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista IICE de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA*, 34, 7-28. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/revista/revista-del-iice-nº-34>
- Blanchard-Laville, C., Pestre, G. (2001). «L'enseignant, ses élèves et le savoir», Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. Dans C. Blanchard-Laville. D. Fablet, *Sources théoriques et techniques de l'analyse de pratiques*. L'Harmattan, p. 55-63.
- Deltand, M. (2009). *Les musiciens enseignants au risque de la transmission donner le La*. L'Harmattan.
- Dubois, A. (dir.), (2017). *Accompagner des enseignants. Pratiques cliniques groupales* (p. 75-94). L'Harmattan.
- Joliat, F., Güsewel, A., & Terrien, P. (dir.). (2017). *Les identités des professeurs de musique*. Editions Delatour.
- Lerner-Seï, S. (2017). Pour une approche clinique de la construction du soi professionnel chez des musiciens enseignants. Dans F. Joliat, A. Güsewel & P. Terrien (Eds), *Les identités des professeurs de musique*. Editions Delatour, 65-80.
- Lerner-Seï, S. (2017). Pour une approche clinique de la construction du soi professionnel chez des musiciens enseignants. Dans F. Joliat, A. Güsewel & P. Terrien (Eds), *Les identités des professeurs de musique*. Editions Delatour.
- Lerner-Seï, S. (2019). Pourquoi tu pleures ? Dossier sujets à émotions. *Les cahiers pédagogiques*, 556, 44-45.
- Lerner, S. (2009). Entre le soi-musicien et le soi-enseignant : conflit et mécanismes de dégageement chez le professeur d'Éducation musicale. *Cliopsy*, 2, 77-92 www.revuecliopsy.fr
- Lerner-Seï, S. et Blanchard-Laville, C. (2017). Sensibiliser des musiciens professionnels en formation à l'analyse de leur pratique enseignante. Dans Arnaud Dubois (dir.), *Accompagner des enseignants. Pratiques cliniques groupales* (p. 75-94). L'Harmattan.

Lerner-Seï, S. et Blanchard-Laville, C. (2023). Un dispositif clinique d'élaboration de la pratique enseignante dans une formation d'enseignants musiciens? *Revue Le Carnet Psy*, 259, 33-36.

Moreau Ricaud, M. (2001). Le groupe Balint a cinquante ans. *Revue Topique*, 76, 93-102.

Fecha de recepción: 5/9/2023

Fecha de aceptación: 25/9/2023