
Las tramas discursivas del repertorio musical tradicional escolar. Tensiones entre la reproducción y la emancipación



The discursive plots of the traditional school musical repertoire. Tensions between the reproduction and the emancipation

 **María del Pilar Polo ***

Universidad Nacional de Rosario, Argentina
pilarpolo38@gmail.com

Revista IRICE

no. 48, e1923 2025

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

ISSN-E: 2618-4052

revista@irice-conicet.gov.ar

Received: 04 March 2024

Accepted: 16 August 2024

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi48.1923>

Resumen: La canción constituye un eje central en la organización y el abordaje de la educación musical en la escuela. En particular las canciones populares tradicionales se articulan en su devenir como parte de un repertorio preponderante en las prácticas musicales de la institución escolar. Este trabajo tiene el propósito de analizar y reflexionar críticamente sobre las configuraciones discursivas en las que se entrama el repertorio musical para las infancias en la esfera educativa. Desde un enfoque interpretativo, se describe y analiza la información recolectada en Institutos de Formación Docente (Nivel Inicial y Primario de Rosario, Argentina), vinculada con las experiencias musicales de las y los estudiantes de los profesorados a lo largo de su trayectoria escolar y con el repertorio musical dispuesto en la escuela en la actualidad. Se hace énfasis en su utilización en las prácticas rituales escolares, recuperando las características de las matrices históricas que las conforman.

Particularmente se aborda el tratamiento de las prácticas musicales populares tradicionales y su articulación en la construcción de sentidos en la escuela. La finalidad de dicho abordaje es interpelar los supuestos que subyacen en los modos de producción y recepción de la música en la cotidianeidad escolar. Para ello se hace referencia a un estudio previo sobre el canto colectivo tradicional en una comunidad del noroeste argentino en contraste con el tratamiento escolar del folklore.

Author notes

- * Doctora en Humanidades y Artes, Mención Música por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora titular dedicación simple y miembro del Centro de Estudios e Investigación en Práctica Docente (CEIPD), Escuela de Música (EM), Facultad de Humanidades y Artes HyA, UNR. Integrante de equipo de investigación del Proyecto “Los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en Profesorados de la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario” N° 800 202103 00046 UR. Resolución C.S. N° 914/2022, UNR.

Se pretende promover a través del análisis crítico la recreación de prácticas que interpelen al discurso hegemónico que prevalece en las escuelas en pos de fortalecer una educación musical democrática y emancipadora.

Palabras clave: prácticas educativas, repertorio musical tradicional, prácticas rituales, configuraciones discursivas.

Abstract: The song establishes a central axis in the approach and organization of musical education at school. Popular traditional songs are articulated as a part of a predominant repertory in the musical practices at school. Our purpose is to critically analyze and reflect about discursive configurations in which the musical repertoire for childhood is embedded in the educational sphere. The information collected in Teacher Training Institutes (Initial and Primary Level of Rosario, Argentina), is described and analyzed from an interpretive approach, setting a central focus on the musical experiences of the Teacher Training's students in their school career and on the musical repertoire currently used in school. The emphasis is on its use in school ritual practices, reclaiming the characteristics of the historical matrices that shape them. Particularly, we address the treatment of traditional popular musical practices and their articulation in the construction of meanings in school with the purpose of question the underlying assumptions in the modes of production and reception of the music in the different areas of the school daily life. For this reason, we refer to a previous study on traditional collective singing in a community in the northwest of Argentina in contrast to the treatment of folklore in school. It is our intention to promote through critical analysis the recreation of practices that challenge the hegemonic discourse that prevails in school to strengthen the democratic and emancipatory musical education.

Keywords: educational practices, traditional musical repertoire, ritual practices, discursive configurations.

Introducción

La música desempeña un papel relevante como forma de expresión humana, creativa y sensitiva. Garantizar el derecho de las infancias a acceder y experimentar con los códigos sonoros promueve una particular forma de conocimiento y comprensión de lo social, político y cultural y aporta a la construcción de ciudadanía. A través de prácticas musicales que potencian los lazos comunitarios se promueve la cohesión y la conexión entre las personas.

La canción constituye un eje central en la organización y el abordaje de la educación musical en la escuela. En particular las canciones populares tradicionales se articulan en su devenir como parte de un repertorio preponderante en las prácticas musicales de la institución escolar. Este trabajo pretende analizar y reflexionar críticamente en torno a las configuraciones discursivas en las que se entrama el repertorio musical para las infancias en la esfera educativa, haciendo foco particularmente en el tratamiento de las prácticas musicales populares tradicionales y su articulación cotidiana en la construcción de sentidos en la escuela.

Desde un enfoque interpretativo, se describe y analiza la información recolectada en Institutos de Formación Docente (en adelante IFD) de Nivel Inicial y Primario de Rosario, Argentina con el propósito de profundizar en la comprensión sobre los modos de reproducción del repertorio musical en la cotidianeidad escolar. El trabajo se centra en las experiencias musicales de las y los estudiantes de los profesorados en su trayectoria escolar y en el repertorio musical utilizado en la escuela actualmente, con la finalidad de comprender el lugar que ocupa dicho repertorio en las prácticas rituales escolares. En esa línea y recuperando las características de las matrices históricas que la conforman, se interpelan los supuestos que subyacen en los modos de producción y recepción de la música en el contexto escolar.

Particularmente se aborda el tratamiento de las prácticas musicales populares tradicionales y su articulación en la construcción de sentidos en la escuela. Para ello se toma como referencia un estudio previo in situ sobre el canto colectivo tradicional en una comunidad del noroeste argentino y se lo contrasta con las resignificaciones que adquieren las prácticas musicales folklóricas en la escuela.

La consideración del contexto social y cultural en el que dichas prácticas musicales se realizan deja expuestas las tensiones que se producen entre la reproducción y la emancipación al utilizar el repertorio musical tradicional “infantil” y folklórico y abre las puertas a una comprensión más profunda sobre el sentido de las prácticas musicales en los niveles inicial y primario del sistema educativo.

La música en la escuela como práctica social

La música en la escuela, en tanto práctica social,^[1] está inscrita en un contexto que le da sentido. La noción de *habitus* (Bourdieu, 1991) expone el doble carácter de lo social: lo social hecho cosas (o estructuras sociales externas) y lo social hecho cuerpo (o estructuras sociales internalizadas). En esta conformación dialéctica de lo social, la fuerza de las estructuras objetivas tiende a orientar las prácticas y las representaciones subjetivas. La ideología dominante constituye un *arbitrario cultural* (Bourdieu & Passeron, 1998) que desde los “aparatos ideológicos del Estado” (Althusser, 1988) se presenta como una expresión natural y logra imponerse con especial eficacia en tanto esconde su carácter arbitrario. Este mecanismo implica el ejercicio de una forma particular de violencia, una violencia oculta, solapada: *violencia simbólica*. Los actores sociales de las prácticas educativas resultan portadores de una ideología, entendida como arbitrariedad que esconde determinado tipo de relaciones sociales y que se internaliza en un proceso dinámico.

La acción ideológica más decisiva para constituir el poder simbólico no se efectúa en la lucha por las ideas, como generalmente creemos los intelectuales, sino en esas relaciones de sentido, no consciente en gran parte, que se organizan en el *habitus* y que sólo podemos conocer a través de éste. (García Canclini, 1984)

Desde este punto de vista, reflexionar sobre la educación musical implica desmontar la idea que presenta a las prácticas musicales escolares como simples actividades, “descosificar” lo social, lo educativo, lo musical. La ideología materializada en las prácticas configura las relaciones sociales que la re/producen. Es necesario desenmascarar, develar lo que subyace en dichas prácticas musicales. Su análisis al interior de la institución escolar permite comprender cómo las mismas intervienen –en tanto productoras de prácticas y sujetos sociales– colaborando en la generación de *habitus*. El carácter reproductivo del aparato ideológico, que constituye la escuela, es escenario de la lucha por la hegemonía de diversos sectores sociales, pero conforma también un ámbito donde es posible construir otras miradas desde las fisuras y contradicciones propias del sistema. En este sentido el presente trabajo pretende reflexionar acerca de la necesidad de recrear prácticas educativas que interpelen al discurso hegemónico que prevalece en las escuelas, en pos de fortalecer la educación musical desde una perspectiva democrática y emancipadora.

La “música vocal” en el “Mínimum de instrucción obligatoria”

Valorada como una herramienta para el desarrollo cognitivo, emocional y social de las y los estudiantes, la música ha sido una parte integral del sistema educativo a lo largo de la historia del país. Con la Ley 1420 promulgada en el año 1884, se inicia en la Argentina el proceso de creación, expansión y diversificación de la educación pública, en el marco de un proyecto de modernización del país. Como parte del dispositivo que puso en marcha el Estado moderno, la estructura escolar –centrada en el control de los sujetos y el trabajo simultáneo– garantiza el acatamiento de relaciones de poder específicas necesarias para el avance del proceso modernizador. En este sentido la escuela moderna inculcó hábitos personales de disciplina y preparó a la futura fuerza de trabajo a la vez que procuró configurar una identidad nacional homogénea (Noro, 2010).

En el capítulo 1: “Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias” (artículo 6), la Ley 1420 incluye la enseñanza de la música con el nombre de “música vocal”:

El mínimun de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (...); geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general, idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional. (p. 12)

La disposición de la educación musical en la escuela se inscribe en el proceso histórico del sistema educativo de nuestro país y en ella confluyen las tradiciones religiosas y la pedagogía clásica. Es así que fruto del contexto en el que emerge, la práctica de la educación musical se organiza en sus comienzos como canto coral y el repertorio utilizado abarca himnos, canciones patrióticas y piezas religiosas.

En el currículum (...) se incluye la asignatura de música vocal en todos los grados del ciclo, en consonancia con el sistema educativo norteamericano que el argentino, en especial en su etapa formativa, tomó como guía. Consecuentemente, las escuelas normales como centros de formación docente para la escuela primaria imparten la materia para los futuros maestros. Conforme a una tendencia pedagógica de la época, la docencia de la materia de música vocal debía ser cubierta por solfeístas. (Massone & Olmello, 2018, p. 49)

Desde entonces diferentes enfoques pedagógicos y políticas educativas van conformando el devenir de las prácticas musicales en las escuelas argentinas. El proceso de globalización, las nuevas configuraciones socioculturales y del Estado en la actualidad, implican un quiebre y una crisis de significado del modelo educativo en el que las prácticas musicales se imbrican. Me interesa indagar sobre cómo

las mismas aportan en la ritualización de determinadas prácticas escolares y en la construcción discursiva de la escuela en la actualidad.

La vida cotidiana de las instituciones imprime profundas huellas en los sujetos que transcurren en ellas hora tras hora, día tras día, año tras año, desde su infancia hasta la adolescencia. Como profesora en diversos IFD pude observar a través de los relatos biográficos de las y los estudiantes, que sus recuerdos sobre el repertorio musical se asocian con rituales propios de la vida cotidiana escolar. Intentaré desovillar a partir de sus narrativas, ese hilo que teje la trama de los sentidos y configura las prácticas musicales como parte de la compleja red que constituye la escuela.

Recuerdos y relatos sobre las prácticas musicales escolares

En el contexto del espacio curricular Área Estético-Expresiva (lenguaje musical) correspondiente al diseño curricular de dos Institutos de Formación Docente de Rosario (profesorados de Nivel Inicial y Nivel Primario) se realizó el relevamiento de información acerca de las experiencias y el repertorio musical que las y los estudiantes recuerdan haber aprendido en su recorrido por la escuela inicial y primaria. Para dicho relevamiento se recurrió a la narrativa de biografías escolares.

La biografía escolar es un relato que refiere a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad, en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas. En nuestras experiencias escolares, además de aprender los contenidos curriculares, interiorizamos otros saberes referidos a pautas de comportamientos, a cómo se aprende, cómo se estudia, cómo se enseña. O sea que, como producto de nuestra historia de alumnos, nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y valores sobre el conocimiento profesional docente. (Caporossi, 2012, p. 113)

La producción de narrativas y su análisis promueve la toma de conciencia en torno a los condicionamientos socioculturales que configuran las experiencias cotidianas en la escuela y pone al descubierto los presupuestos que disponen las prácticas docentes. En esa línea y con el propósito de enriquecer la perspectiva crítica, se complementó dichas narrativas con las prácticas educativas actuales, a través de la información obtenida en observaciones directas realizadas in situ por estudiantes del profesorado de música.

Recuerdos y relatos sobre la música en el nivel inicial

En el recuerdo de las y los estudiantes sobre sus vivencias en el nivel inicial, aparece en primer lugar, un repertorio de canciones empleadas para la formación de hábitos. Por ejemplo, entre las más citadas:

- Para merendar: “los enanitos en el bosque están/ preparados para merendar/ uno dos y tres/ cuatro cinco y seis/ empecemos a comer”.
- Para hacer silencio: “la lechuza, la lechuza/ hace sch, hace sch/ yo no soy lechuza/ yo no soy lechuza/ y hago sch, hago sch”; “levanto una mano/ levanto la otra/ me cruzo de brazos/ y cierro la boca”.
- Para guardar los materiales: “A ordenar y guardar, cada cosa en su lugar”.
- Para desplazarse: “El tren se va, el tren se va/ saquen los boletos / suban ya, suban ya/ ya se va”. “Corre trencito, por el bosquecito/ y se detiene frente a la estación/ uh uh, uh uh/ engancha otro vagón”. “Chinche poroto, uno atrás del otro, chinche gusano, todos de la mano”.

Dicho repertorio se articula en el devenir cotidiano con la organización del grupo en los diferentes momentos del día: inicio y finalización de cada jornada, distribución y cambios de espacios y tareas: hacer un tren o fila para entrar y salir del salón al patio, prepararse para la merienda, armar una ronda para realizar alguna actividad, guardar los materiales, etc. La función de la música en estas acciones ritualizadas que recuerdan las y los estudiantes como propias del nivel inicial, nos remiten al sentido de las *work songs*,^[2] canciones de trabajo, que se cantan *a capella* mientras se realizan tareas físicas y repetitivas cuyo ritmo y entonación favorece la sincronización del movimiento físico colectivo.

En menor medida aparece, en el relato de las y los estudiantes, el recuerdo del repertorio musical asociado al abordaje de contenidos, es decir, canciones que hacen referencia de una manera lúdica a los colores, los números, las vocales, las partes del cuerpo y otras con carácter más narrativo, por ejemplo: “la brujita tapita”, “canción para dormir un elefante”, “la pulga aventurera”.

Se puede afirmar en esta instancia que –tanto en el recuerdo de las y los estudiantes de los IFD acerca de sus prácticas musicales en el nivel inicial, como en el devenir actual–, el repertorio musical en su mayoría está asociado y colabora en la ritualización de las actividades y la organización del tiempo y el espacio característicos del nivel inicial. Como afirma Vain (2018), estos rituales operan en la fragmentación y reticulación del espacio y el tiempo, manipulando dichas estructuras como modo de control exhaustivo de los sujetos: “se delimitan territorios, se los segmenta y circunscribe, se les asignan valores y se

define, en relación con los mismos, la inserción de los sujetos” (p. 318). Para Cullen (2004) la construcción disciplinada de la subjetividad social se produce en tres ámbitos privilegiados de la cotidianidad escolar: “trabajos y juegos”, “palabras y ritos” y “normas y sanciones” (este último enmarca y delimita los dos primeros). El manejo ritual del tiempo y del espacio en la cotidianidad conforma para Cullen “un sujeto que no habla, pero actúa, escindido de un sujeto que puede hablar, sin actuar” distinción que “escinde su expresividad y su inteligencia estratégica de su adaptación y repetición de gestos” (p. 71).

Recuerdos y relatos sobre la música en el nivel primario

De acuerdo a la información provista por las y los estudiantes, las canciones de trabajo propias del “jardín de infantes” se desvanecen rápidamente en la organización de las tareas en el nivel primario y esto no implica que en su reemplazo se amplíe la realización de actividades creativas en oposición a las conductas repetitivas del nivel inicial. Por el contrario, las acciones rituales cotidianas se enfatizan, pero desaparece en gran medida la posibilidad de sumarle algún aspecto lúdico, rítmico que alivie el trabajo. Los usos del tiempo y el espacio se reconfiguran: las entradas y salidas, los cambios de actividades, etc., tienen en su mayoría como referencia el sonido del timbre. En adelante la tarea estará centrada y organizada principalmente por textos escolares que en el pasado llamábamos “manuales” o el artefacto más frecuente aún en las escuelas –que alcanza casi un carácter de entidad didáctica–: “la fotocopia”.

Así como el recuerdo de las y los estudiantes sobre la música en el nivel inicial se asocia con la ritualización de acciones vinculadas a los hábitos de higiene, orden, desplazamientos y organización del trabajo colectivo en el tiempo y el espacio cotidiano, en el nivel primario, en cambio, la música se repliega progresivamente de las actividades diarias y al mismo tiempo fortalece su protagonismo en la ritualización de las fiestas, celebraciones y conmemoraciones que marcan una diferencia con el tiempo de las rutinas del aprendizaje cotidiano. “Suelen ser ritos de ‘identificación’ y de ‘catarsis’ que se vinculan a la posibilidad de representarse de alguna manera la pertenencia a lo común” (Cullen, 2004, p. 171).

Las tramas de significación que configuran las narrativas de las y los estudiantes exponen las tensiones que se producen y que caracterizan las prácticas escolares. La presencia y el tratamiento de la música popular tradicional adquiere relevancia en los diversos eventos conmemorativos y festejos y su abordaje devela el modo en que se articulan las matrices nacionalistas y religiosas de dichos rituales. Ese carácter “sagrado” fundante de la institución escolar –cuyo dogma

religioso es reformulado por la modernidad– otorga a la escuela en tanto “templo del saber” acciones salvíficas y transformadoras. Como expresa Noro (2010):

Las acciones salvíficas y transformadoras sólo son posibles en el espacio sagrado, que es donde adquieren sentido los rituales y las personas; el encierro, la clausura, no es vivido como una condena sino como una salvación. No es extraño que, en el esplendor de la escuela moderna, se reformule el mismo dogma: No hay salvación fuera de la escuela (fuera de la escuela como lugar y de la escuela como educación que se brinda en ella). Sin educación escolar no hay civilización, sólo barbarie. El juego de los silencios, de las palabras disciplinadas, de los cuerpos dóciles a los mandatos, de las órdenes impartidas, de los ritmos temporales repetidos, cíclicos, previsibles, de los espacios delineados con habilitaciones y prohibiciones, y hasta el dulce encanto del encierro frente al altar del conocimiento y el saber, que replica el retiro voluntario del creyente en el espacio sagrado ante su Dios. (p. 4)

Los recuerdos de las y los estudiantes de los IFD, respecto a la música en el nivel primario, están asociados mayoritariamente a las efemérides y a los actos escolares. La marcha a San Lorenzo, el himno Nacional, Aurora y la marcha a mi bandera son las más recordadas. Se destaca en sus relatos la relación de la música con la participación en los festejos patrios.

De acuerdo al análisis que propone Blázquez (2012), en las celebraciones escolares y poéticas patrióticas se produce una dimensión performativa del Estado-nación. Es decir que las mismas implican una puesta en acto de la identidad nacional a través de la participación colectiva en eventos y rituales. En las celebraciones del Centenario que recupera y describe este autor, la estética y la belleza fueron consideradas y esgrimidas con la finalidad de exacerbar aquellos valores fundamentales en la formación de las subjetividades nacionales:

La escuela nacionalizante del Centenario utilizó distintos recursos estéticos para producirse como ambientación nacional. El canto, la recitación, el dibujo eran preocupaciones fundamentales en las escuelas, en las páginas del MEC y en los escritos de Ramos Mejía para quien la belleza no era mero boato estatal sino el propio Estado realizándose. Cada espacio y cada movimiento estaban encadenados a todos los otros espacios y movimientos. Dentro de la escuela, el niño era objeto de un poder disciplinario que por medio de la organización del tiempo y los contenidos curriculares, los gestos, los saberes, los colores, los brillos, los sonidos, procuraba construir un ambiente uniformemente nacional (...). Por medio de diversas técnicas que agradaban y entretenían, las elites gobernantes buscan producir, organizar y administrar la sujeción al Estado-Nación y la subjetivación de diferentes agentes sociales como “argentinos”. (pp. 724-725)

Las y los estudiantes hacen referencia a la presencia en los actos tanto del repertorio oficial (himnos y/o marchas), como así también de alguna danza/canción folklórica. La mayoría no recuerda con

detalle o desconoce los diferentes géneros musicales que bailaron/cantaron y los enmarcan en el concepto amplio y ambiguo de “folklore”. Despegada de los rituales cotidianos del nivel inicial, la música ya no acompaña el trabajo diario en el nivel primario y adquiere protagonismo en cambio, aportando eficazmente en la construcción de un arbitrario cultural: la “identidad nacional”, que se presenta en la escuela como orden autoevidente y natural.

En la narrativa de las y los estudiantes se suman al repertorio asociado con los actos patrios, algunas canciones populares provenientes del rock nacional y/o fusiones con el folklore como por ejemplo: “El país de la Libertad” (León Gieco), “Tren del cielo” (Soledad Pastorutti), “El Oso” (Moris), “Los Dinosaurios” (Charly García), “Vengo a ofrecer mi corazón” (Fito Páez), entre otros. Por otro lado, las canciones que aluden a la despedida de la escuela por parte de los alumnos del último año son una constante en los actos de colación de grado. En sus recuerdos, aparecen en forma reiterada algunas canciones de naturaleza más comercial utilizadas con ese propósito. Entre estas canciones se incluyen “Aprender a volar” de Patricia Sosa, “Volver a empezar” de Alejandro Lerner y “Color esperanza” de Diego Torres. También se mencionaron en menor medida “Brillante sobre el Mic” de Fito Páez y “Un amigo es una luz” de Los Enanitos Verdes. Otro grupo de canciones reflejado en la lista de recuerdos de las y los estudiantes de los IFD, en su paso por la escuela primaria, es el cancionero religioso (en el caso de los alumnos que asistieron a escuelas privadas confesionales). En estos casos la clase de música se articula en el recuerdo con la preparación de canciones propias de los oficios religiosos.

Son muy pocas las canciones que los estudiantes recuerdan que no están asociadas a las rutinas y actos escolares o a juegos musicales que involucran el movimiento corporal. En contados casos emergen de las narrativas de los estudiantes los clásicos de María Elena Walsh tales como: “Manuelita la tortuga”, “Canción de tomar el té”, “El brujito de Gulubú”, “El reino del revés”. Sólo algunos estudiantes las recordaron en sus relatos, pero una vez compartidos esos recuerdos la mayoría las reconoce. Sin embargo, no fueron asociadas en forma directa con las experiencias escolares del nivel inicial o primario.

Se puede inferir a partir de las narrativas de las y los estudiantes de los IFD que las prácticas educativas musicales organizan la mayor parte de sus propuestas en torno a “la canción”. En menor medida y relacionado con condiciones adecuadas de tiempo, espacio y materiales sonoros, se suma al repertorio alusivo en los relatos de las y los estudiantes, un repertorio musical específico constituido por adaptaciones a géneros y/o temáticas locales de métodos europeos de educación musical. También se emplean en las clases recopilaciones

del “cancionero” tradicional argentino o latinoamericano o selecciones secuenciadas por dificultad rítmica y /o melódica para el abordaje de la lecto-escritura musical. Los alumnos aprenden y reproducen este repertorio en las clases de música y/o eventualmente en un acto y es de destacar que se encuentran muy pocas huellas de estas experiencias en las narrativas de las y los estudiantes de los profesorados.

Las prácticas musicales tradicionales en los rituales conmemorativos escolares

Los actos escolares, en tanto parte del proyecto educativo moderno al que se hizo referencia anteriormente, tienen la función de transmitir una identidad nacional patriótica y en ese sentido la música ocupa un lugar relevante:

Las performances patrióticas fueron parte de las tecnologías de gobierno, de las máquinas de subjetivación, de los dispositivos de formación de poblaciones, puestos en juego en el siempre inconcluso proceso de formación del Estado-Nación en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX. (Blázquez, 2012, p. 739)

Si bien actualmente en dichos actos se entran nuevas lecturas e interpretaciones sobre una identidad nacional cuya perspectiva pretende ser heterogénea, experiencial y situacional (Carnevale, 2016), en los rituales conmemorativos las prácticas musicales folklóricas suelen adquirir el tratamiento de “artefactos”. Con este concepto se hace referencia al material didáctico prearmado sobre la identidad nacional que por su modo de producción aporta en la construcción de discursos que impregnan la práctica escolar: la tradición y el nacionalismo (Terigi, 1999).

En algunos casos las y los estudiantes sintetizan en sus recuerdos las experiencias asociadas a las prácticas musicales tradicionales expresando que bailaron o cantaron “un folklore” en algún acto escolar. De manera que, más allá de lo que explicitan los diseños curriculares actuales, los dichos de las y los estudiantes evidencian que persiste una perspectiva substancialista en la inclusión de las canciones populares tradicionales en la escuela. En este sentido las vivencias cotidianas en la práctica como docente de música resultaron el motor que me impulsó a investigar y reflexionar sobre las contradicciones que continuamente notaba al interactuar con la música folklórica extramuros e intramuros, tanto como docente en ambos niveles del sistema educativo, como así también en mi rol de formadora de formadores.

Sin dudas la canción constituye un eje central en la organización y el abordaje de la educación musical en la escuela. En particular las

canciones populares tradicionales se articulan en su devenir como parte de un repertorio relevante en la institución escolar. En función de su carácter potente es que se hace foco aquí en el tratamiento y articulación de las prácticas musicales populares tradicionales en la educación formal. Al mismo tiempo, como ya expresé anteriormente, esta profundización en la reflexión sobre el lugar de la música tradicional responde a mi experiencia personal impregnada de tensiones entre lo culto y lo popular. Tensiones que conformaron y persistieron tanto en la formación musical específica, como así también en la práctica docente.

Si bien en los últimos años se produjo un viraje al respecto, lo cierto es que mi formación de grado tuvo un riguroso carácter academicista y eurocéntrico, de manera que a la hora de encontrarme con el deseo e interés propio de las y los estudiantes en las escuelas, se generaba una escisión que me dificultaba encontrar la manera de articular y significar lo aprendido en la universidad, con el devenir escolar musical local, urbano, latinoamericano; con todas las connotaciones socioculturales que implica el contexto. Siendo oriunda de la provincia de La Rioja donde la música folklórica estaba asociada a la vida cotidiana, experimenté un fuerte extrañamiento en el modo que adquiere su tratamiento en la educación musical en las diferentes instituciones en las que me desempeñé en Rosario. Esa tensión me llevó a indagar insistentemente en cierto modo, deconstruyendo lo aprendido mientras aprendía a enseñar.

Las contradicciones despertaron en mí la necesidad y la curiosidad de ahondar sobre las prácticas musicales populares tradicionales que suelen constituirse en el borde de la formación musical académica y que de un modo particular lo son también en la escuela ya que, como describimos anteriormente, suelen emplearse y toman forma como argumento identitario asociado a “lo nacional” en los actos escolares, convirtiéndose en artefactos, es decir prácticas despojadas del contexto en el que las mismas se producen y adquieren sentido comunitario (Terigi, 1999).

De esta manera, la experiencia directa con los modos de producción de una práctica musical tradicional y el tratamiento escolarizado de la música folklórica me instó a investigar sobre la temática. Con el objetivo de contrastar e interpelar el sentido de las prácticas musicales tradicionales y su modo de inserción, como artefactos en la escuela, compartiré de manera sintética algunos aspectos de la investigación realizada sobre una práctica tradicional colectiva en su contexto de producción. Me referiré al canto con caja en una localidad de La Rioja cuyo estudio, de carácter etnomusicológico, habilitó la comprensión más profunda de lo que una comunidad alcanza en la recreación de la práctica ritual del canto del carnaval. Esta experiencia me ha interpelado, llevándome a conectar piezas cual rompecabezas tanto de

mi historia personal, como en mi rol como investigadora y docente. El enfoque multidimensional de la investigación y mi devenir en el sistema educativo dio lugar a la reflexión crítica en torno al sentido de la inserción de la música folklórica en el aula.

El canto colectivo, breve descripción de una experiencia in situ

La práctica musical a la que hago referencia se produce durante el carnaval en San Blas de los Sauces, al norte de la provincia de la Rioja, en el límite con Catamarca. En el pasado, la zona conformó el camino del Inca y, con la colonización, el pueblo originario que allí habitaba fue entregado en carácter de “pueblo de indios” a un encomendero. Actualmente los lugareños de esta localidad sostienen esta práctica ancestral, el canto con caja, para el carnaval. Durante el festejo se reúnen entre vecinos y recrean el canto en rueda. Solo se canta en esa época del año e incluso no está bien visto que se haga fuera de este tiempo particular. Los vidaleros adornan sus orejas con ramitos de albahaca y se acompañan con tambores (cajas). En el centro de la rueda hay una mesa con bebidas. El modo de producción del canto en el contexto de la rueda implica que los cantores definan una tonada, recuerden los textos de las coplas, las reciten (echen la copla) y las canten colectivamente intercalando la tonada. Tonadas y coplas de bagualas y vidalitas se articulan reiterando sus períodos, y sosteniéndose sobre la base rítmica del tambor. El período se repite de manera indefinida a medida que se incorporan coplas recitadas.

Esta característica distintiva del modo de producción de canto con caja se ajusta a los requerimientos funcionales del contexto de actuación de una práctica musical con huellas de la cultura oral. La reiteración cíclica del período transcurre hasta que el grupo decide cambiar la tonada. Los diferentes objetos y la disposición en la rueda aportan al sostenimiento de un discurso que, por su característica oral, requiere la utilización de atractores mnemónicos. En términos realizativos, el toque de tambor, al mismo tiempo que articula los períodos, permite sostener un tempo moderado que sirve como marco de referencia temporal a la rueda de vidaleros y favorece la producción grupal –ya que admite la cohesión de las propuestas individuales a la vez que dinamiza el discurso musical–. Las bebidas se toman como parte de la dinámica de la rueda: cuando no recuerdan las coplas dicen “aro mojado” o desafían al que llega y, si no recuerda la copla, le aplican una multa (tomar una copa). Cuando el toque de tambor y la bebida no alcanzan para recordar coplas, los líderes de la rueda se llevan a la nariz el ramito de albahaca buscando en su aroma el recuerdo.

Pese a los importantes cambios en el estilo de vida de los lugareños el modo de producción de este canto ritual se actualiza, se sostiene y

constituye una instancia donde la comunidad recupera, hace presente el pasado y se permite “solo para el carnaval” reconocerse como pueblo originario. Cabe señalar que la práctica del canto se inserta como parte de otros momentos que configuran el festejo que incluyen la parodia del bautismo de una guagua de pan, y la conformación de compadres y comadres cuyo sentido interpela las convenciones religiosas cristianas impuestas al pueblo originario desde la colonización. Se podría entonces hablar de una entrecomillada “utilidad” de las prácticas rituales como herramientas para alcanzar algo, lo que el mito promete:

La *performance* musical del carnaval implica un acto comunicativo en el que se articulan signos verbales y no verbales, cuya manipulación se orienta a cambiar lo real e inmediato. En la práctica colectiva del canto con caja, se establece una forma de pensamiento que contribuye a la explicación y comprensión del mundo en el que habitan los participantes. Se constituye así, en tanto ‘práctica propiciatoria’, en uno de los componentes que intervienen en la conformación de su visión, y que le dan sentido de ser y de estar en la realidad en la que viven. Estas acciones sociales, al operar en el plano de la *performance* del carnaval, encierran, como afirma Sánchez Hernández, significados distintos de los empleados en un ámbito común y corriente, y construyen sentido en el sistema de creencias, de valores y de acuerdos sociales contextualizados. En otras palabras, el deseo de un cambio en una realidad establecida hace de la *performance* del carnaval un acontecimiento extraordinario y especial. (Polo, 2020, p. 204)

He realizado un breve recorrido sobre el modo de producción de una práctica musical tradicional en su contexto. Si contrastamos su devenir y su sentido con la interpretación que las y los estudiantes de los IFD le otorgan al folclore en la escuela, se puede observar la particular transformación que experimenta al convertirse en un artefacto escolar.

En el recuerdo difuso de una canción en un acto escolar cabe el amplio y diverso abanico de prácticas musicales de los múltiples territorios de nuestro extenso país. De manera ambigua y generalizada las y los estudiantes asocian una práctica musical aislada con la identidad. Es así que a cualquier manifestación que forme parte del complejo devenir cultural lo denominan en sus relatos como “un folclore” y lo que recuerdan con mayor precisión es la acción corporal en una conmemoración escolar. La denominación nos da la certeza de que esa experiencia musical constituye un artefacto descontextualizado. Cabe preguntarse en esta instancia ¿porqué, para qué y cómo se insertan las prácticas musicales tradicionales en la escuela?; ¿qué es lo que de ellas se pone en juego en la construcción de significados escolares?

La promesa de otra cosa

El recorrido a través de las narrativas de las y los estudiantes, sus vivencias sobre las prácticas musicales en el nivel inicial y primario permitió observar que dichas prácticas tienen como eje principal la canción –en concordancia con aquella “música vocal” del “mínimum de instrucción obligatoria” que la vio nacer (Ley N° 1420)–. El análisis del repertorio devela las características de las canciones en el nivel inicial como parte de un dispositivo en el que se reproducen patrones rítmicos reiterados, cíclicos y predecibles, en su mayoría asociados con delimitaciones de tiempos y espacios. Su despliegue dispone autorizaciones y prohibiciones y promueve a temprana edad, la adquisición de hábitos de orden, higiene y trabajo como parte de un grupo en la vida cotidiana institucionalizada.

A través de las narrativas de las y los estudiantes se revisitó el repertorio alusivo de los actos escolares, el cual impregna los recuerdos musicales del nivel primario. El cancionero tradicional conforma, desde los inicios de la escuela moderna, la sujeción al Estado-nación mediante la internalización de experiencias, valores, creencias y perspectivas que influyen en la construcción de la identidad como “argentinos”. Este repertorio compuesto por marchas e himnos se amplió progresivamente en el transcurso de las últimas décadas. Es así que, en la descripción de los estudiantes puede observarse cómo, paulatinamente, se incorporaron canciones populares que forman parte de los cambios culturales tras la recuperación del sistema democrático en nuestro país, luego de los sucesivos golpes de estado del siglo XX.

En relación con el tratamiento del folklore en las escuelas, la descripción realizada en la sección anterior sobre la *performance* del canto colectivo en su contexto, expone las profundas conexiones de dicha práctica en el presente con la historia y la identidad de los cantores que lo sostienen. En contraposición, los recuerdos de las y los estudiantes sobre su abordaje “intramuros” develan el carácter substancialista y descontextualizado en el tratamiento escolar de las prácticas musicales folklóricas. La inclusión como artefactos de las expresiones populares tradicionales en la escuela se cristaliza en las prácticas que se reproducen en los rituales escolares. En las tramas de significación que impregnan la cotidianeidad escolar emergen las matrices nacionalistas y religiosas de dichos rituales (Dussel & Southwell, 2009).

El modo de producción de la música en las prácticas rituales escolares forma y conforma en su devenir a quienes habitamos su cotidianeidad. Su contracara en la descripción del modo de producción del canto colectivo en el carnaval sauceño interpela y genera interpretaciones profundas acerca de la manera en que se articulan y construyen sentido las experiencias colectivas tradicionales y su resignificación y tratamiento en los rituales escolares.

En América latina se dibuja, cada vez más, la necesidad de entender el vaciamiento de contenidos simultáneamente desde una educación liberadora, una pedagogía crítica y una educación popular. La pedagogía del oprimido tiene que entender que el oprimido también se resiste y que los mecanismos de manipulación y de reproducción no son tan lineales. La pedagogía crítica tiene que entender que el vaciamiento de contenidos no sólo está referido a los contenidos científicos, legitimados socialmente desde los centros de poder, sino que se refiere de manera fundamental a los contenidos culturales de la memoria popular, la que resiste a la dominación y es declarada socialmente marginal y no legitimada. (Cullen, 1997, p. 64)

Analizar, revisar y repensar el relato que las instituciones reproducen sobre lo tradicional y lo identitario (y que adquiere carácter de realidad) permite desnaturalizar los discursos que configuran nuestra identidad. La selección y utilización acrítica de repertorio musical proveniente de los recuerdos o de manuales y revistas que lo proveen, refuerza la reproducción y rutinización de las prácticas educativas y se reeditan así las biografías escolares. Sin una perspectiva crítica su utilización aporta a la visión de una realidad estetizada. Sin embargo, por su carácter potente, una experiencia estética puede constituirse como lugar de autenticidad y de denuncia.

Las prácticas rituales adquieren toda su dimensión cuando permiten conectar con cierta frecuencia de pensamiento, de sentimiento, de eficacia simbólica. Si las prácticas musicales solo conectan con un conjunto de conductas devienen en rutina, hábito. Producen prácticas y sujetos sociales que colaboran en la generación de habitus que reproducen el discurso hegemónico. Comprender la trama que subyace en las propuestas musicales, abre puertas a la reconstrucción y resignificación de los procesos identificatorios que involucran las expresiones estéticas, desde una perspectiva emancipatoria del conocimiento a través del arte.

Mientras tanto, tras los muros, el contexto de desterritorialización, fluctuación y ambigüedad que caracteriza la cultura en la actualidad, anticipa el declive inminente de un sistema con la explosión y proliferación de nuevos modos de producción, transmisión y creación de la cultura. Los pilares de la escuela moderna se resquebrajan, ni que hablar de los medios de producción y difusión de la música. Al mismo tiempo que se mueve el piso, se dificulta fijar un horizonte que nos disponga a mirar con perspectivas claras. La pandemia cristalizó y dejó expuestas las desigualdades, reavivó los conflictos hacia adentro y hacia afuera de las naciones... ¿qué naciones? Podemos ver en vivo y en directo el recorrido de un dron hasta que explota a miles de kilómetros, experimentamos la sensación de que aquello que buscamos está a un clic desde cualquier lugar en cualquier momento, las instituciones que otrora configuraron los campos de disputa en la cultura son interpelados en un mundo en crisis.

Y en ese contexto complejo, de diáspora, donde desborda el individualismo y los fascismos, urge compartir, experimentar lo comunitario, expresar ideas, temores, críticas, deseos, denunciar y resistir, incomodar, transgredir y reinventarnos en comunidad. Más que nunca la canción es urgente. Urge construir y reconstruir el sentido poderoso del cantar, fortalecer y potenciar el lugar de la educación musical en las escuelas como espacio, tiempo y ritual que habilita a construir un imaginario común, que se constituye en usina de experiencias que irrumpen y nos permiten conectarnos con otra cosa.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Blázquez, G. (2012). Celebraciones escolares y poéticas patrióticas. *Revista de Antropología*, 55(2), 703-746. <https://doi.org/nnfd>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Editorial Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.
- Caporossi, A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas* (pp. 77-88). Homos Sapiens.
- Carnevale, S. (2016). Los actos patrios en la escuela secundaria y la construcción de identidades. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 14, 81-98. <https://goo.su/dkrlR>
- Ley N° 1420. Ley de Educación común y su reglamentación. 8 de julio de 1884. Argentina. <https://goo.su/eP9bu5V>
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- Dussel, I., & Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitor de la Educación*, 21, 26-32. <https://goo.su/xec2zQ8>
- García Canclini, N. (1984). *La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu*. <https://goo.su/p3xdY>
- Gioia, T. (2006). *Work Songs*. Duke University Press. <https://goo.su/8KhJt>
- Massone, M., & Olmello, O. (2018). La crisis de 1890. Divisoria de dos modelos antagónicos de educación musical en la Argentina. *Resonancias*, 22(42), 33-52. <https://doi.org/nnfk>
- Noro, J. E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y Posgrado*, 25(2-3), 109-114. <https://goo.su/5WXr4>
- Polo, M. P. (2020). *Baguala y vidalita andina. Resonancias del pasado en la performance musical del carnaval en San Blas de Los Sauces, La Rioja*. HyA Ediciones.

Terigi, F. (1999). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. En *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 29-44). Paidós.

Vain, P. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Universidad Nacional de Misiones.

Contribución de las/os autoras/es (CRediT)

Nombre de las/os autoras/es	Colaboración Académica													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
María del Pilar Polo	x		x	x	x	x	x	x	x	x			x	x

1- Administración del proyecto; 2- Adquisición de fondos; 3- Análisis formal; 4- Conceptualización; 5- Curaduría de datos; 6- Escritura – revisión/edición; 7- Investigación; 8- Metodología; 9- Recursos; 10- Redacción – borrador original; 11- Software; 12- Supervisión; 13- Validación; 14- Visualización.

Notas

- [1] Las categorías conceptuales abordadas en este trabajo tienen el propósito de situar el análisis en un marco teórico, sin embargo, el desarrollo exhaustivo de las mismas excede los límites del presente artículo.
- [2] Estas canciones no solo cumplen una función práctica al marcar el ritmo y coordinar las actividades laborales, sino que también desempeñan un papel importante en el aspecto emocional y social del trabajo. Al expresar solidaridad, aliviar el aburrimiento y transmitir tradiciones orales, las canciones de trabajo se convierten en una parte integral de la cultura laboral. Además, las canciones descriptivas de trabajo proporcionan una plataforma para compartir historias sobre las experiencias laborales y la vida cotidiana (Gioia, 2006).

Additional information

Cómo citar: Polo, M. P. (2025). La tramas discursivas del repertorio musical tradicional escolar. Tensiones entre la reproducción y la emancipación. *Revista IRICE*, 48, e1923. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi48.1923>

AmeliCA

Available in:

<https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465230001/7465230001.pdf>

How to cite

Complete issue

More information about this article

Journal's webpage in redalyc.org

Scientific Information System Redalyc
Network of Scientific Journals from Latin America and the
Caribbean, Spain and Portugal

María del Pilar Polo

**Las tramas discursivas del repertorio musical tradicional
escolar. Tensiones entre la reproducción y la
emancipación**

**The discursive plots of the traditional school musical
repertoire. Tensions between the reproduction and the
emancipation**

Revista IRICE

no. 48, e1923, 2025

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

revista@irice-conicet.gov.ar

ISSN-E: 2618-4052

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi48.1923>