



**Tipo de documento: Tesis de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: Lírica y sociedad: cancioneros escolares, industria cultural y prácticas creativas**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Martín Eugenio Pérez**

**Carlos Marano, dir.**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2012**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)





**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

**Facultad de Ciencias Sociales**

**Carrera de Ciencias de la Comunicación**

-Tesis de grado-

***Lírica y Sociedad***

***Cancioneros Escolares, Industria Cultural***

***y prácticas creativas***

Autor: Martín Eugenio Perez

DNI: 27.668.419

Tutor: Lic. Carlos Marano, Prof. Adjunto a cargo Cátedra de Teorías del Aprendizaje del Adolescente, el Joven y el Adulto

Teléfono: 4863-2206 / 15-3083-9469

E- Mail: [martinantelaf@gmail.com](mailto:martinantelaf@gmail.com)

- Diciembre 2012-

Perez, Martín Eugenio

Lírica y sociedad : cancioneros escolares, industria cultural y prácticas creativas / Martín Eugenio Perez. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Carrera Ciencias de la Comunicación, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-29-1629-3

1. Escuela. 2. Industria Cultural. I. Título.

CDD 306

## Lírica y Sociedad

### Cancioneros Escolares, Industria Cultural y prácticas creativas

#### ÍNDICE

Introducción: Hipótesis.....	Pág. 5
Marco Metodológico.....	Pág. 9
Estado de Arte .....	Pág. 12
1. Cuerpo	
1.1. Cuerpo como contextualidad.....	Pág. 14
1.2. Cuerpo y arte .....	Pág. 19
1.3. Cuerpo, acto creativo y cultura.....	Pág. 25
2. Escuela	
2.1. Introducción.....	Pág. 33
2.2. Escuela como dispositivo.....	Pág. 35
3 Cancioneros Escolares	
3.1. Introducción.....	Pág. 44
3.2. Canción, Escuela Pública y el nuevo s. XX.....	Pág. 47
3.2.1 Década del `30 y más acá: El Cancionero de Berruti .....	Pág. 52
3.2.2 “Folklore y natividad” .....	Pág. 58
3.2.3 Cancioneros y milicia.....	Pág. 62
3.2.4 Maneras de enseñar el cancionero escolar.....	Pág. 70
3.3 Década del `60: ruptura y apertura inconclusa.....	Pág. 74

3.3.1	Prácticas creativas .....	Pág. 76
3.3.2	“El folklore en la educación musical” .....	Pág. 83
3.3.1	Cancioneros en los '60.....	Pág. 86
4	Industria cultural	
4.1.	Industria cultural y cuerpo.....	Pág. 93
4.2.	Industria cultural y comunicación.....	Pág. 98
4.3.	Industria cultural y educación.....	Pág. 103
5.	Nuevas canciones, nuevas prácticas	
5.1.	Entrevistas fundamentación.....	Pág. 110
5.2.	Entrevista a Irene Pecar y a Gisela Glelia: canciones en la escuela.....	Pág. 112
5.3.	Entrevista a Marina Sauber: canciones fuera de la escuela.....	Pág. 127
6.	Reflexión final .....	Pág. 133
7.	Bibliografía.....	Pág. 138
8.	Anexo.....	Pág. 148

a Aurora Carolina,  
el futuro.

“hacer lugar a lo inesperado y al silencio,  
es la aventura de la incertidumbre”  
Diana Bellessi, *La pequeña voz del mundo*

## Introducción

El objetivo de esta tesina de grado es indagar en la *creación de lo nuevo* en diferentes ámbitos de la vida social. Sostenemos que el acto comunicativo es *creación*, una práctica corpórea inscripta en una contextualidad socio- cultural compleja, condicionante pero no determinante. Nuestro interés gira en torno al arte de la lírica: la creación de canciones. Reflexionaremos sobre dos grandes contextos: la *Escuela Moderna* y la *Industria Cultural de Masas* como dispositivos que enmarcan, en ciertos puntos de manera similar, la práctica creativa de la lírica.

La *Escuela Moderna* y la *Industria Cultural de Masas* son las dos esferas que consideraremos para reflexionar con respecto al control de y sobre estos *cuerpos cantantes*, y las fugas que emergen en tal relación:

- la esfera escolar, como una de las matrices socio históricas más desarrolladas a lo que respecta a “la educación musical del niño” en el dispositivo *Escuela* - espacio cerrado pero que desborda hacia ámbitos por fuera de este (el familiar, las relaciones interpersonales cotidianas, el laboral, etc.<sup>1</sup>)- y
- la esfera *Industria Cultural*, cuya relación con el individuo se desenvuelve por fuera de la *Escuela*, y que en las últimas décadas ha quedado bajo el ala de la producción para grandes porciones de población a cargo de organismos privados.

Estas esferas no son autónomas, sino que se tocan en varios puntos y otros son trastocados: la influencia de la cultura mediática acaparará gran parte de la esfera Escolar.

---

<sup>1</sup> Estas esferas familiares, laborales –por mencionar dos- generan una fuerte influencia en la formación escolar.

Como una tercera esfera abordaremos aquellas canciones que no responden a la currícula oficial (o *currículum*), e intentan despegarse de lo estipulado por la Industria Cultural de masas.

El individuo no se rige meramente por un desarrollo biológico, sino que es construcción de una cultura, de un contexto, es sobredeterminado en muchos aspectos. Desde el dispositivo escolar se determina una “edad escolar” mediante el “calendario escolar”: por ejemplo Escuela Primaria, Escuela Secundaria, etc. Durante éstas el individuo es inmerso en una gama cerrada de cánticos que intentan, y son, mecanismos que forjan un conjunto de normas sociales a través de ritos. En estos casos de *representación* hay una trama que es corpórea: los ritos de la bandera, por ejemplo, o el mismo acto de cantar un himno u otra canción seleccionada de un “cancionero escolar”, comportan una *acción pedagógica* que funciona sobre y en los *cuerpos*, y lo que allí se desarrolla no es el *contenido* de un símbolo, sino *la práctica que hace a tales símbolos* que, a la par, condicionaran las prácticas.

Desde la relación de la Industria Cultural con los consumidores o *públicos*<sup>2</sup> surge una situación de características similares: no un “gusto propio” que brota desde un interior que clama por saciedad, sino relaciones entre sociedades y productos que conforman esos gustos, los cuales varían según épocas, las edades, grupos etarios, clases sociales, tradiciones. La tendencia de la Industria Cultural no es, en la actual etapa de desarrollo, generar una sola identidad de consumidor, sino aprovechar para el usufructo privado cada pequeña expresión de consumo: en otras palabras, generar y explotar cada nicho de mercado.

---

<sup>2</sup> El uso del término “consumidor” puede, y suele, estar relacionado con una definición de este como “autónomo y libre” desde la perspectiva de Nestor García Canclini, según Pablo Alabarces. Esta categoría de “consumidor libre” dejaría de lado la conformación de un público por parte de la Industria Cultural y su empresa creadora de gustos y tendencias. Ver “Entrevista a Pablo Alabarces” en *Oficios Terrestres Nro 24*; Buenos Aires; Universidad de La Plata; 2009; pág 215.

Nuestro propósito es deconstruir la *otredad humanista* que construye la figura de aquel concurrente a la Escuela, aquel a ser alfabetizado, el “*bárbaro*” a educar<sup>3</sup>; así como también reflexionar sobre los mundos que los *sujetos en edad escolar* viven a través de los medios masivos de comunicación. Esta última vivencia es, sin lugar a dudas, una manera de comunicarse con su entorno y de *ver la realidad*, sólo que desde una perspectiva *inmediatista*, que responde a la lógica de la Industria Cultural: sigue el lucro privado -que debe potenciar el consumo, ser rápido, efectivo y sin fisuras con respecto a las ganancias-, y conforma la cultura mediática, siguiendo el pensamiento de Roxana Reguillo Cruz, como una “biopolítica del consumo, entendida como la satisfacción disciplinaria de los cuerpos juveniles a través del acceso y frecuentación de ciertos bienes materiales y simbólicos”<sup>4</sup>.

Tarea ardua pero imprescindible: ¿por qué o, mejor aún, en qué contexto se dan los himnos patrios? ¿Qué uso se les da? ¿Qué espacio van tomando en las prácticas escolares las canciones por fuera de las de enseñanza obligatoria, el *currículum oficial*? ¿Esto *representa* algo dentro nuestro por lo cual elegimos, actuamos, nos movemos o es parte de una confección cultural práctica y no esencial, sino construida? La reflexión sobre la Escuela y la Industria Cultural no sólo tiene que ser un desencantamiento de ambos sino que pretendemos sea la puerta para pensar la realidad para el cambio de la misma. Dicho de otra manera: la puesta en reformulación de la realidad en el mismo acto del debate, del diálogo, de sopesar lo que sentimos (pues sería un error postular “nos hacen sentir”) sobre, al estar atravesados por, las canciones escolares. Reflexionar, pues, el acto lírico en relación con la educación.

---

<sup>3</sup> El *alumno* es creado por la escuela moderna, así como el *público* lo es por la televisión, las radios, las Tic, así como el *demente* por la institución hospitalaria o el manicomio. Hay una positividad y no una falta, la construcción de un sujeto, no el saldo de un faltante a completar.

<sup>4</sup> Reguillo Cruz, Rossana; *Emergencia de Culturas Juveniles: Estrategia del desencanto*; Buenos Aires; Grupo Editorial Norma; 2000; pág. 86.

Nuestra hipótesis es, pues, que ambas esferas conforman un conjunto de prácticas que hacen a los cuerpos cantantes, sean éstos escuchas, creadores o reproductores -sin que estas tres características se excluyan-. Estos condicionamientos no impiden la emergencia de nuevas maneras de experimentar el mundo sonoro aunque encauzan maneras de percibir la música.

Deseamos, pues, dar cuenta de que la lucha no es por la *identidad*, sino por la *pluralidad*: lo necesario para una comunicación abierta y diversa, una apertura a la creación de lo nuevo es mediante un cuerpo cantante con la posibilidad de elegir al relacionarse libremente con canciones, sin jerarquías u ordenamientos estancos. Ni guía unilateral escolar, ni un hedonismo *mass mediático* hiper disciplinar: propendemos a la posibilidad de experiencias nuevas, libertarias. Libertad que es, en palabras de Friedrich Nietzsche “tener voluntad de autoresponsabilidad. Mantener la distancia que nos separa” y hacernos indiferentes “a la fatiga, a la dureza, a la privación”<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Nietzsche, Friedrich; *Crepúsculo de los ídolos*; España; Alianza Editorial; 1980; pág. 115.

## Marco Metodológico

Mediante entrevistas a docentes de música, dedicadas a la enseñanza y, a la par, a la creación de música para niños, veremos las potencialidades de otro enfoque posible y, sin embargo, no tan alejado de los intentos de prácticas creadoras en la escuela.

El recorrido que aquí daremos no pretende descubrir una identidad primera, germen inalterable y matriz abstracta de prácticas. Pretendemos dar un aporte a la comprensión práctica del quehacer escolar, para su reflexión y posterior modificación, de ser necesaria. Consideramos que desde una práctica corpórea, compleja y entreverada en luchas por el significado y por la organización de prácticas generadoras de sentido, surge este último. En el caso del *dispositivo escolar*, su práctica tratará de administrar lo fatuo en el cuerpo cantante, creando un Cancionero para dicho fin. El arte será importante en la formación, siempre y cuando esté coordinado por un organismo vertical y verticalista, o por el criterio del profesor formado por aquel organismo legitimador de las competencias en juego.

En esta reflexión abordaremos, brevemente y de forma analítica, las características que conforman la Industria Cultural y su relación con el acto creativo lírico. En este caso, su indagación merecerá una profundidad posterior a este trabajo. Sin embargo, abordaremos la lógica que rige desde esta esfera que influye sobre el quehacer docente.

Nuestra intención es acercarnos a lo concerniente dentro el aula de la Escuela Pública: por esta razón nuestro análisis se basa en prácticas oficiales de escuelas estatales. Desde de un enfoque descriptivo- explicativo tomaremos un corpus basado en Cancioneros Escolares. Para profundizar nuestro enfoque, hemos dialogado con una docente por fuera de la enseñanza oficial, que a la vez tuvo experiencias en este ámbito como formadora de maestros de música.

El propósito de esta tesina es abrir las posibilidades de análisis conforme a herramientas otorgadas desde un enfoque genealógico en los trabajos de Michael Foucault, llamando

*“genealogía al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales que permite la constitución de un saber histórico de la lucha y la utilización de ese saber en las tácticas actuales (...)Se trata de hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre del conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que está detentada por unos pocos”<sup>6</sup>.*

Entrecruzaremos, pues, una perspectiva histórica con una crítica para una futura reflexión acorde a nuestras intenciones de contribuir con el desarrollo de una educación musical amplia y pensadora de sus prácticas. Para este fin, abordaremos la acción lírica –el cantar y hacer canciones– tomando herramientas desde la perspectiva fenomenológica, confiando que ésta “añade al conocimiento de la lengua la experiencia de la lengua en nosotros”<sup>7</sup>. La canción no es letra muerta, sino siempre palabra en acto; así como el acto comunicativo significa en el mismo movimiento de desplegarse discursivamente. “Lo que enseña una fenomenología del lenguaje es una nueva concepción del ser del lenguaje, que es ahora una lógica en la contingencia, sistema orientado, y que sin embargo elabora siempre casualidades, reasunción de lo fortuito en una totalidad que tiene un sentido, lógica hecha carne”<sup>8</sup>.

Tomaremos de la sociología aportes de los trabajos de Pierre Bourdieu. En lo concerniente a la problemática del acto creativo, haremos una revisión de los estudios de Cornelius Castoriadis, a fin de dar un aporte reflexivo sobre la actividad lírica - musical en la que está inscripta la enseñanza artística.

---

<sup>6</sup> Foucault, Michel; “Nietzsche, la genealogía, la historia” en *Microfísica del poder*; Buenos Aires; Ed. La piqueta; 1992; pág. 132.

<sup>7</sup> Merleau Ponty, Maurice; “Sobre la fenomenología del lenguaje” en *Signos*; Barcelona; Seix Barral; 1964; pág.103.

<sup>8</sup> Merleau Ponty, Maurice (1964); *ob. cit.*; pág. 105.

De los Estudios Culturales podremos énfasis en sus indagaciones pedagógicas. Nuestra intención de acercarnos desde una lectura que atravesase diferentes campos se basa en la concepción de **pedagogía cultural** “que se remite a la idea de que la educación tiene lugar en diversos sitios sociales que incluyen la escolarización pero no se limitan a ella. Los lugares pedagógicos son aquellos donde el poder se organiza y se despliega, incluidas las bibliotecas, la televisión, las películas (...)”<sup>9</sup>. Analizaremos esos espacios de creación que se entrecruzan e hilan la trama simbólica de nuestra actualidad lírica musical.

---

<sup>9</sup> Steinberg, Shirley y Kincheloe, Joe; “Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna” en *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*; España; Morata; 2000; pág. 17.

## Estado del arte

Hemos encontrado pocos estudios abocados al estudio de la lírica y su creación desde un aspecto comunicativo- artístico. Sin embargo, nos hemos nutrido de diferentes campos en nuestro afán por investigar las relaciones entre cancioneros escolares, institución escolar y acto creativo.

Los estudios y cancioneros que hemos recorrido, y de los cuales nos nutriremos, suelen ser de varios tipos:

- Cancioneros como compilaciones que ayudan a generar un programa áulico, que por ende tienen actividades separadas según la edad de los participantes. Algunos de ellos poseen propuestas motrices de ejecución y en ciertos casos cifrados musicales para tocar las músicas que acompañan las letras. Aquellos que poseen solo las letras son los que más abundan y son los que entrarían en nuestra categoría de “cancioneros”.
- Estudios sobre “la música y el niño” desde la musicología. Éstos indagan sobre la naturaleza – a veces, solo biológica- del niño, sopesando sus aptitudes y posibilidades para la ejecución de diferentes músicas. En Argentina, Violeta Hemsy de Gainza ha expandido a través de sus estudios la relación de la enseñanza musical y el niño a fines de la década del ´60 y comienzos de los ´70, y sus reflexiones serán parte de nuestro análisis.
- Métodos musicales. En menor medida relacionados con nuestro estudio, son parte de los paradigmas en la enseñanza musical: el método Orff, de la década del ´30 o el creado por Paul Hindemith, a fines de los ´40, se utilizan en gran medida aún y conforman parte de la base pedagógica de los docentes.
- Estudios sobre repertorio musical escolar e infantil. Éstos analizan el acto creativo, las canciones, la escuela, pero rara vez de manera crítica o íntegra. Hemos encontrado trabajos realizado por el Centro de Investigación en Educación musical del Collegium Musicum de

Buenos Aires durante la segunda lustro de la década de 1990; y en la Revista Anual del Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega 2010-2011. En ellos encontramos datos y reflexiones sobre educación musical histórica, y de Albin, María C., Caruso, Cecilia B., Cianciaroso, Edgardo “Aportes de la investigación musicológica a la creación de un cancionero escolar argentino en la primera mitad del siglo XX”. Siempre desde una mirada musicológica.

- Documentos del Ministerio de Educación en relación al currículum escolar y sus canciones a enseñar.

A los anteriormente nombrados se suman a nuestra investigación diversos Cancioneros Escolares a los que accedimos desde la Biblioteca de la Escuela de Música Juan Pedro Esnaola. Estos Cancioneros tienen prólogos de índole descriptiva y en su mayoría no reflexionan sobre las canciones allí reunidas por estar volcados a ofrecer modelos listos para ser usados en el aula. Es por esta razón que consideramos de suma importancia no sólo analizar las herramientas que se utilizan en el aula (sopesar la institución donde se practica, su relación con las Industrias Culturales) a la hora de entregarse a compartir la experiencia lírica, sino deconstruir esta práctica para ampliarla en su sensibilidad y potencialidades.

## Cuerpo

### Cuerpo como contextualidad

Consideramos de primera importancia dar cuenta del enfoque que guía esta investigación. Tomaremos, como concepción transversal, *el cuerpo* no como ente biológico, tampoco como entidad de análisis objetivada, sino como un cruce de fuerzas que genera fuerzas. *El cuerpo* es una entidad viva, ser corpóreo que escapa al Ser, ya que es dinamismo constante, creación de instituciones e interlocutor de éstas. Es generador permanente de significaciones: por esta razón la comunicación es parte fundamental de la vida social, sin poder negarla incluso al intentarlo.

Como individuos inscriptos en una sociedad, nos movemos entre diferentes instituciones: la familia, la Escuela, también en grupos más pequeños pero con sus particularidades, con sus códigos como amigos, clubes sociales, gremios. El cuerpo es parte de un entramado de significaciones culturales, contextuales. Tomamos de la perspectiva *fenomenológica*, más precisamente de los análisis de Maurice Merleau Ponty, la concepción que sostiene un diálogo entre el mundo y el cuerpo, el entorno que nos constituye y que constituimos permanentemente, generando significados, *cultura*, en cada momento ya que “por estar en el mundo estamos *condenados al sentido*, y no podemos hacer nada, no podemos decir nada que no tome un nombre en la historia”<sup>10</sup>. No hay una determinación, una lógica acabada desde alguno de nosotros actores, pues “el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que vivo; estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él, pero no lo poseo; es inagotable”<sup>11</sup>. Por esta razón sostenemos que el sentido se realiza *en el hacer*, y ese hacer va a estar inscripto en una trama cultural que lo influirá, así como estará plenamente permeable a las modificaciones que emerjan desde las acciones de los individuos. Es por esta razón que no hay *una*

---

<sup>10</sup> Merleau Ponty, Maurice; *Fenomenología de la percepción*; Barcelona; Ed. Planeta Agostini; 1993; pág. 19.

<sup>11</sup> Merleau Ponty, Maurice (1993); *ob. cit.*; pág. 16.

*idea* que determine el *hacer*, una concepción previa e inamovible que encauce el cuerpo hacia un fin definitivo.

Tomamos la categoría de *cuerpo* como entrecruce de significaciones, de luchas por el sentido, como *construcción de significado*. Sin embargo no hay *un* cuerpo único, material, biológico. Siguiendo los estudios realizados por David Le Breton, sostenemos que “el cuerpo no es una naturaleza. Ni siquiera existe. Nunca se vio un cuerpo: se ven hombres y mujeres”<sup>12</sup>, también vemos relaciones entre personas y animales, con objetos, elementos, herramientas. Vemos y vivimos en grupos que se comunican de diversas maneras, según épocas, momentos históricos, complejidades propias de su fisonomía o de diversidades culturales. No vemos vectores ni formulas matemáticas ni de la física, “el cuerpo no es solamente una colección de órganos y de funciones coordinadas según las leyes de la anatomía y de la fisiología (...) es una estructura simbólica, superficie de proyecciones que pueden vincular las formas simbólicas más amplias”<sup>13</sup>.

La construcción de la categoría *cuerpo* nos permite abrir otro camino de los marcados por un materialismo rígido o un intelectualismo abstracto. En efecto, previo a esta concepción fenomenológica, “lo que le faltaba al empirismo era la conexión interna del objeto y el acto que éste pone en marcha. Lo que le faltaba al intelectualismo era la contingencia de las ocasiones del pensar”<sup>14</sup>.

El poner luz sobre el proceso sensitivo que trae aparejado indefectiblemente la práctica comunicativa y, en nuestro caso particular, la creación lírica con su música no niega otro tipo de prácticas científicas; “no se trata de negar o limitar a la ciencia; se trata de saber si ella tiene derecho de negar o excluir como ilusorias todas las búsquedas que o proceden, como ellas, por medidas, comparaciones y que no concluyen con leyes tales como las de la física clásica, encadenando tales

---

<sup>12</sup> Le Breton, David; *Sociología del cuerpo*; Buenos Aires; Nueva Visión; 2008; pág. 25.

<sup>13</sup> Le Breton, David (2008); *ob. cit.*; pág. 30.

<sup>14</sup> Merleau Ponty, Maurice (1993); *ob. cit.*; pág. 50.

consecuencias a tales condiciones”<sup>15</sup>. Al ser el *cuerpo* un flujo de experiencias dinámicas, al ser la comunicación artística creación de nuevos significados, tenemos que ser cuidadosos en no intentar un encuadre final y único para la enseñanza de la música, así como en la creación de canciones (sean para chicos o para adultos), y también tener en cuenta los condicionamientos culturales que penetran cada práctica social. Este último requerimiento es para no caer en un posmodernismo donde no hay anclaje alguno sino un flujo de significados sin significante, pues “los otros hombres no son jamás para mí puro espíritu: sólo los conozco a través de sus miradas, sus gestos, sus palabras, en resumen a través de su cuerpo. Indudablemente, otro dista mucho para mí de reducirse a su cuerpo, precisamente es (...) muchas acciones”<sup>16</sup>.

Compartimos la lectura que realiza Michel Foucault de Friedrich Nietzsche cuando sostiene que “el cuerpo está aprisionado en una serie de regímenes que los atraviesan; está roto por ritmos de trabajo, el reposo y las fiestas (...) por leyes morales, todo junto; se proporciona resistencias”<sup>17</sup>. Al ser, pues, el cuerpo “superficie de inscripción de los sucesos”, haremos hincapié en que un análisis genealógico “se encuentra por tanto en la articulación, del cuerpo y de la historia” y que por tanto “debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructora del cuerpo”<sup>18</sup>.

En lo que se asemejan la Escuela (como institución moderna, dispositivo disciplinar diseñado para la administración del cuerpo), la Industria Cultural (como conglomerado de tecnologías modernas, cambios socio culturales a nivel mundial de la mano de la producción en masa) y, desde siempre, la Iglesia (institución mentora de una sutil educación del cuerpo desde la creencia un alma separada de aquel), no es ni en una conformación cívica transmitida de un maestro

---

<sup>15</sup> Merleau Ponty, Maurice; *El mundo de la percepción*; Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica; 2008: pág. 13.

<sup>16</sup> Merleau Ponty, Maurice (2008); *ob. cit.*; pág. 49.

<sup>17</sup> Foucault, Michel (1992); *ob. cit.*; pág. 18.

<sup>18</sup> Foucault, Michel (1992); *ob. cit.*; pág.13.

a un alumno, ni en la falsa oferta de un gusto abierto y de diversos valores, ni en la salvación de un alma impura desde su concepción. De hecho, hay cierto acercamiento en una mirada maniquea: impío- bendecido, civilización- barbarie. La industria cultural, como veremos, da un paso más: acopia, suma, potencia el deseo de consumir pero dosificando los límites para un alcance mayor.

Estas instituciones trabajaron sobre el *cuerpo*: hicieron hincapié en adormilar lo indefectiblemente fatuo en éste, su modificación constante, la creación que es parte de su constitución y que escapa a las necesidades modernas de orden no represivo, sino administrado. La Escuela apuntó al sujeto creándole una “edad escolar”, el *alumno*; inventó al ser inútil en un momento de su vida, torpe, incompleto, dependiente: el *infante*. Estas categorías son invenciones de la Modernidad, así como las instituciones cerradas como el manicomio o la prisión fundan sus categorías: enfermedad, loco, delincuente, entre otros. En efecto “la infancia es un artefacto social e histórico, no simplemente una entidad biológica, (...) lo que se califica como una ‘infancia occidental tradicional’ en los últimos años del siglo XX existe sólo desde hace unos 150”<sup>19</sup>.

En el caso de la Escuela, encontramos esfuerzos por encauzar las prácticas líricas en una línea sobria y representativa de la Nación, la Patria, la Moral; en el caso de la Industria Cultural, notamos el ahínco por abrir su abanico de posibilidades y ofrecer estándares de belleza, salud y moralidad, siempre que mantengan el sistema de producción capitalista. Ante éstos, del cuerpo sigue emergiendo nuevas invenciones y seguimos comunicándonos, y creando nuevas canciones. Junto a los lineamientos trazados por Michael Foucault, sostenemos que “la emergencia designa un lugar de enfrentamiento”, no un campo cerrado, sino un “no lugar” y por tanto “nadie es pues responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse de ella; ésta se produce siempre en el intersticio”<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Steinberg, Shirley y Kincheloe, Joe (2000); *ob.cit.*; pág. 15.

<sup>20</sup> Foucault, Michel (1992); *ob. cit.*; pág. 15.

La intención del cancionero escolar no era, ni es, como veremos, reducir sino *administrar* estos momentos creativos, así como, a fines del siglo XX, se intentará excitar el cuerpo para un consumo de canciones organizadas por el mercado que en respuesta “a la sublevación del cuerpo, (...) encuentra una nueva inversión que no se presenta ya bajo la forma control- represión, sino bajo la de control- estimulación”<sup>21</sup>. En ambos casos, *el gusto* será parte de una relación con un contexto cultural, en diálogo constante entre el mundo y el cuerpo, un diálogo jamás concluso y de potencialidades activas de ambos lados.

Nuestra multiplicidad de manifestaciones comunicativas como cuerpos activos, significantes, se encuentra en diferentes culturas a lo largo de la historia y así se construyen interpretaciones, perspectivas que no evolucionan ni descartan otras anteriores, incluso conviven con muchas de ellas. No hay una última y acabada Cultura, ni hay un sitio donde resida la respuesta o modelo para tal, un alma o una esencia: “*la verdad no está en el hombre interior, o, mejor, no hay hombre interior: el hombre está en el mundo y en el mundo se lo conoce*”<sup>22</sup>. No hay un más allá, sino que el poder se ejerce *en* el cuerpo social y motivando, en la sociedad moderna, el uso administrado del cuerpo y sus potencialidades. Por esta razón, Foucault propone descartar la tesis “según la cual el poder en nuestras sociedades burguesas y capitalistas habría negado la realidad del cuerpo en provecho del alma, de la conciencia, de la idealidad. En efecto, nada más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder”<sup>23</sup>. Es por esta razón que es necesario dar luz sobre las relaciones entre cuerpos sociales, donde reside la creación de las culturas y la lucha por el significado.

---

<sup>21</sup> Foucault, Michel (1992); “Poder-cuerpo” en *ob. cit.*; pág. 107.

<sup>22</sup> Merleau Ponty, Maurice cit. en Paci, Enzo; *La filosofía contemporánea*; Buenos Aires; EUDEBA; 1987; pág. 283.

<sup>23</sup> Foucault, Michel (1992); *ob. cit.*; pág. 107.

## Cuerpo y arte

La entonación de una canción patria iba acompañada por el respeto hacia un símbolo patrio, creado por el ritual que construye tal acción. En otras palabras: este respeto no surge *desde* los alumnos, docentes, individuos que han sido escolarizados, parados frente una bandera, sino que se forja justamente *en esa obligación*, en esa práctica de la tradición escolar, en ese estar estoico, bien alineado con aquel que me antecede en la fila de cada curso<sup>24</sup>.

Las relaciones que crea la Escuela moderna generan nuevos hábitos, diferentes a las costumbres de las antiguas comunas generadas en y por el feudalismo. Esta nueva disposición de cuerpos organiza a los individuos en “edad escolar”, pero en su seno surgen desaprobaciones ya que “en el ejercicio que se le impone y al que resiste, el cuerpo dibuja sus correlaciones esenciales, y rechaza espontáneamente lo incompatible”<sup>25</sup>. La Escuela, desde sus comienzos, ha mantenido sus prácticas con cierto ritmo, cierto espacio, cierta constancia, perfilando un individuo. El arte inserto, reformulado bajo la matriz de la institución escolar, en Escuela Primaria y Media, es reconstituida, desarmada y vuelta a armar para acoplarse a los tiempos de ésta y a los tiempos y necesidades de la sociedad donde surge. Como sostiene Foucault, vemos con la Escuela, la Prisión “el paso del castigo a la vigilancia” pues “era, para la economía del poder, más eficaz y rentable vigilar que castigar”<sup>26</sup>.

Las experiencias relatadas en las descripciones de los carnavales del medioevo, o la práctica del arte enseñada por maestros a discípulos será reorganizada para la enseñanza masiva. El cuerpo será excitado meticulosamente por la maquinaria escolar, junto con el estudio de sus partes para una

---

<sup>24</sup> Hoy si bien se sostiene la ceremonia de izar la bandera, se ha dejado la estructura de filas rígidas, equidistantes al tomar distancia precisa entre los alumnos. Para un ejemplo de este ejercicio ver “La mirada invisible” (2010) de Diego Lerman, basado en el libro Ciencias Morales de Martín Kohan.

<sup>25</sup> Foucault, Michel; *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*; Buenos Aires; Siglo XXI; 2001; pág. 159.

<sup>26</sup> Foucault, Michel (1992); *ob. cit.*; pág. 90.

sistematización de, según nuestro ejemplo, el canto escolar: separación de voces según alturas, higiene de la voz para un mejor rendimiento, alejándose de las prácticas desmesuradas del canto carnavalesco<sup>27</sup>.

Haciendo un salto a la actualidad del cuerpo y la práctica de la canción no podemos caer en la necesidad, o en la inocencia, de pensar que el cuerpo encuentre en la creciente industria de la música un, por así decir, oasis de sabor desbordante en el sobrio desierto del gusto de la institución escolar. Ambos dispositivos, Escuela e Industria Cultural, son productores de gustos que no siempre se enfrentan pero que, definitivamente, siempre están motivando y administrando las fuerzas que se relacionan en ellos.

Ante aquel mandato que plasma Amparo Ochoa en “La letanía de los poderosos” (“*estudiante a tus estudios/ que los rectores bien caro me salen/ les pago para que aplasten/ todos sus gritos de libertades*”), se incomoda el cuerpo pues “*la vida se convierte en resistencia al poder cuando el poder asume como objeto la vida*”<sup>28</sup>: no hay una pasividad absoluta en las actividades del cuerpo.

Desde esta resistencia del cuerpo emergen significaciones nuevas. Pero eso que se llama *resistencia*, quizás no sea tal: no una *reacción* ante algo sino un perpetuo fluir filtrándose entre los ladrillos de cualquier pared que pretenda ser un cerco absoluto. Hay una resignificación constante incluso, o sobre todo, de cualquier categoría que comience con mayúscula (Cultura, Ciencia, Educación).

---

27 “La Iglesia dice: El cuerpo es una culpa. / La ciencia dice: El cuerpo es una máquina. / La publicidad dice: El cuerpo es un negocio./ El cuerpo dice: Yo soy una fiesta”. Galeano, Eduardo; “Ventana sobre el cuerpo” en *Las palabras andantes*; Buenos Aires; Catálogos; 2001; pág. 109.

28 Agamben, Giorgio; “La inmanencia absoluta” en Giorgi, Gabriel y Rodríguez, Fermín comp.; *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*; Buenos Aires; Paidós; 2007; pág. 80.

Aquella bestia, el bárbaro que no ha sido civilizado, aquello impío en el cuerpo imparabile y “peligroso” para los que están en la vereda de la salvación, que se pretende amansar, sobreponiendo elementos de consumo para entretener o colocando en atriles aquello que se debe cantar, trina. “*El león ruge cuando está creando. En soledad, con autonomía, sabe que la ferocidad es el gesto que lo aleja de lo que está instituido, una marca que anuncia otro devenir, que inauguran otro cielo. Porque lo que está ya agotado, lo enfrenta; el aire se vuelve más puro (...) las viejas estructuras se desvanecen, no hay ninguna deuda que pagar y el sentido es pura invención*”<sup>29</sup>.

El que asoma por esas grietas que la pared ofrece, es el *niño creador*, antítesis del *joven* híper controlado e híper estimulado por la Industria Cultural.

Para la intrusión de una *multiplicidad* cultural verdadera, es necesaria la inocencia del *niño artista* ya que aquella es “un agregado de cosas semejantes o como un agrupar elementos disímiles, solo débilmente ligados. Y el camino de lo múltiple también puede revelar diversas realidades que existen simultáneamente”<sup>30</sup>.

Tomando la parábola de Friedrich Nietzsche *el niño* - aquel temido por la escuela, aquel cantor creador que primero se buscó acallar, después estimular para vivir de su deseo- es aquel que puede comprender en sí esa libertad abrumadora para tantos. Frente al *currículum* que dictamina qué cantar, o frente al estudio de marketing que desmenuza cada oído para saber qué vender, Zaratustra nos dice que “inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí”<sup>31</sup>.

El niño que aquí referimos, la categoría que tomamos de las reflexiones de Nietzsche, no es un momento en la vida del ser humano, no es un regreso a un estadio pasado: esto sucede en ciertas

---

<sup>29</sup> Varela, Gustavo; *Mal de tango. Historia y genealogía moral de la música ciudadana*; Buenos Aires; Paidós Diagonales; 2005; pág. 118.

<sup>30</sup> Ierardo, Esteban; *El agua y el trueno. Ensayos sobre arte, naturaleza y filosofía*; Buenos Aires; Prometeo; 2007; pág. 149.

<sup>31</sup> Nietzsche, Friedrich; *Así habló Zaratustra*; Madrid; Alianza Editorial; 2003; pág. 55.

patologías psicológicas; un retroceso, por un suceso traumático, a un período pasado vivido por el individuo. Este tipo de emprendimientos, la búsqueda interior o anterior, es una empresa ontológicamente errada por imposible.

No se trata, tampoco, de copiar el accionar de un *infante*, justamente porque las características que le atribuyen a un momento en el desarrollo de cualquier individuo están supeditadas a momentos históricos, sociales, culturales más que a determinantes biológicos. Si contextualizamos la infancia en el proceso de escolarización, y si quisiéramos volver a un momento de fascinación por la canción que nos emocionó en aquel entonces, tendríamos que tener en cuenta no solo nuestra constitución como individuos sino también la influencia musical familiar (¿se escuchaba música en el hogar? ¿Familiares o conocidos tocaban algún instrumento?, etc.), los estímulos externos a la escuela (¿se escuchaba música por fuera de la escuela? ¿qué radios se escuchaban? etc.), el momento en que se encontraba la Industria Musical (¿la televisión como fenómeno ya estaba establecido, el video-clip? etc.). Nos daríamos cuenta, en esta reconstrucción de ese momento, que no hay un estado puro, sino que existen múltiples influencias que se interconectan con la creación del individuo en edad escolar.

La idea nietzscheana del *niño* convoca a un nuevo tiempo, a un nuevo espacio, a un cuerpo creativo y creador, en comunión con otros cuerpos, cuya unión es de por sí inevitable. La metáfora nietzscheana sugiere exacerbar los puntos de unión y nutrición de la creatividad, no en un solo núcleo, sino en diversas maneras sin ser coordinadas por un solo órgano. El “acercarse al otro” es un planteo con ciertas aristas: ya estamos cerca, el problema es pensarse lejos y, en consecuencia, plantear que es necesario un acercamiento. Hay un miedo al cuerpo ajeno que genera una ilusión de distancia. Pero

*“la carne del otro es aquel precipicio divino, oscuro, enorme y fecundo. Darnos a otros nos da otros-nosotros-mismos con pleno desconocimiento de una certeza única. Será, tal vez, como nos cuenta Gustavo Adolfo Bécquer al final de su rima*

XIV, `yo sé que hay fuegos fatuos, que en la noche / llevan al caminante a perecer; / yo me siento arrastrado por tus ojos / pero a dónde me arrastran, no lo sé´”<sup>32</sup>

Ese lugar desconocido es un lugar a construir.

El cuerpo en el mundo es el creador e interlocutor del acto artístico. Aquello que emerge como canción, como lírica, como música es tomado y reenviado por todos aún sin poder catalogarlo, sin poder darle un nombre. Es que la corporalidad ofrece modos de comunicarse por fuera de lo estipulado por organismos legitimadores y legitimantes. El músico brasileiro Hermeto Pascoal comentaba en una entrevista sobre su experiencia con tribus en el Amazonas "Ellos vivieron dentro del agua, comieron sus peces, pero nunca tocaron con ella (...), no necesitaban hacerlo porque ya lo hacían: cuando uno nada ya hace sonido y todo eso es música"<sup>33</sup>. Hay creación artística a través de los sentidos, nunca por una racionalidad ajena al cuerpo, porque “no comprendo los gestos del otro por un acto de interpretación intelectual, la comunicación de las conciencias no se funda en el sentido común de sus experiencias sino que lo dunda a su vez” y en ese movimiento “me uno a él en una especie de reconocimiento ciego que precede la definición y la elaboración intelectual de sentido”<sup>34</sup>.

En sus *Meditaciones Metafísicas* René Descartes sostiene que los sentidos son algo que deforman la realidad última, eso a conocer y que conozco: lo que yo sé “no puede ser nada de lo que

---

<sup>32</sup> Perez Antelaf, Martín; “Adentro - Afuera: La inspiración de los otros, en nosotros” en *Revista Digital Danza Net*; 2010; disponible en [http://www.danzanet.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=246:adentro-afuera-la-inspiracion-de-los-otros-en-nosotros&catid=66:textos&Itemid=83](http://www.danzanet.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=246:adentro-afuera-la-inspiracion-de-los-otros-en-nosotros&catid=66:textos&Itemid=83) [Fecha de consulta 26/09/11].

<sup>33</sup> Ramos, Diego Oscar; “El hechicero de los sonidos. Un entrevista a Hermeto Pascoal” en *Revista Uno Mismo* citado en <http://www.temakel.com/node/334> [Fecha de consulta 26/11/10].

<sup>34</sup> Merleau Ponty, Maurice (1993); *ob. cit.*; pág. 204.

he observado por medio de los sentidos (...)”<sup>35</sup> ya que, de hecho “yo no soy esa reunión de miembros que se llama cuerpo humano”<sup>36</sup> y, por ende, se debe desconfiar de ellos. Poniendo en duda esta afirmación, Nietzsche plantea el criterio de Heráclito, anterior a Descartes, pero enfrentado a una lógica similar. El pensador griego, según Nietzsche, planteaba que los sentidos “no mienten de ninguna manera. Lo que nosotros hacemos de su testimonio, eso es lo que introduce la mentira, por ejemplo la mentira de la unidad, la mentira de la *coesidad*, de la sustancia, de la duración... La ‘razón’ es la causa de que nosotros falseemos el testimonio de los sentidos”<sup>37</sup>.

El arte cosificado, el arte razonado, cae en la fantasía de una finalidad a alcanzar. El arte como producto se piensa como partes que pueden ser ensambladas y así llegar a un final pre-determinado, calculable y realizable, sin fisuras. Nuestra reflexión promueve un arte abierto a las posibilidades de la historia, del contexto; y éstas abiertas al surgimiento de nuevas creaciones artísticas y nuevas culturas.

---

<sup>35</sup> Descartes, René (1980); *Meditaciones Metafísicas*; Buenos Aires; Ed. Charcas; pág. 229. La cita continúa “... porque todas las cosas percibidas por el gusto, o el olfato, o la vista, o el tacto, o el oído han cambiado...”. Nuestra intención es afirmar y remarcar en la creación de canciones, esta particularidad de cambio constante, de creación dinámica que es el cuerpo en el acto comunicativo. Para el filósofo francés era los sentidos no eran dignos de confianza por la información imperfecta e inconstante que ofrecían.

<sup>36</sup> Descartes, René (1980); *ob. cit.*; pág. 226.

<sup>37</sup> Nietzsche, Friedrich; *Crepúsculo de los ídolos*; Madrid; Alianza; 1980; pág. 46.

## Cuerpo, acto creativo y cultura

El acto creativo musical sobre el cual nos preguntamos en este trabajo es producción de significados compartidos y a compartir en una comunidad. En éste no hay un *develamiento* o el descubrimiento de algo sino que *en su misma práctica* da a luz la obra de arte, en ese movimiento comunicativo pues "la expresión no es una de las curiosidades que el espíritu pueda proponerse examinar; ella es su existencia en acto"<sup>38</sup>.

Si bien la escuela genera un marco desde el disciplinamiento con siglos de historia, éste no constituye en absoluto una determinación que no permita más que lo calculado previamente por dicha institución.

Según las reflexiones de Cornelius Castoriadis nada nace contextualmente contextualizado, sino que surge de la nada, *ex nihilo*, como construcción de sentido. El filósofo mantiene, haciendo una lectura del pensamiento de Sófocles, que "no hay condición prehumana del hombre, ya que a partir del momento en que el hombre existe, se define por una acción práctica *poiética* autocreadora, por una actividad de autoenseñanza"<sup>39</sup>. La creación es *ex nihilo*, ya que "si suprimimos este '*ex nihilo*' llegamos a la idea de un ser eterno que es espíritu, dentro del cual, ante el cual, y en el cual todo existe en la forma ideal"<sup>40</sup>. Cabe aclarar que no hay un vacío absoluto: esta perspectiva no es nihilista o negadora de la realidad social. Por el contrario sostiene que todo está por crearse, afectado al contexto, a las influencias culturales pero de ninguna manera determinado y para siempre.

---

<sup>38</sup> Merleau Ponty, Maurice (1964); *El lenguaje indirecto y las voces del silencio*; Seix Barral; España; pág. 114.

<sup>39</sup> Castoriadis, Cornelius; *Figuras de lo Pensable*; Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica; 2005; pág. 33.

<sup>40</sup> Castoriadis, Cornelius; "Ventana al Caos" en *Ventana al caos*; Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica; 2008; pág.131.

No existe, pues, algo *más allá* que pueda determinar el acto creativo. De hecho, son dignas de mención las posturas que sostienen una *esencia* inamovible, cerrada a modificación ya que, de ser defectuosa, tendría posibilidad de cambio. Cuando Platón sostenía “hallaremos que las mejores cosas son las que menos pueden ser alteradas o modificadas (...) el dios es quien menos podría adoptar formas múltiples”<sup>41</sup>, también elucubraba “persuadir a las ayas y a las madres a que cuenten a los niños los mitos que hemos admitido y con estos modelaremos sus almas mucho más que sus cuerpos con las manos”<sup>42</sup>; para finalmente postular “que los más jóvenes callen frente a los más ancianos cuando corresponde, les cedan el asiento y permanezcan ellos de pie; elucidado de sus padres, el pelo bien cortado, y lo mismo la ropa, el calzado y el porte del cuerpo en su conjunto etc.”<sup>43</sup>. Ante la seguridad de que lo inamovible es lo que hay que buscar, como una joya escondida en una piedra a pulir, luego se desenmascara un plan sistemático para la conformación de un individuo modelo.

Es inevitable que el acto creativo, esté en contacto con una *cultura* siempre, que entre en contacto con ella incluso en períodos previos al nacimiento del ser humano: la lectura en voz alta o colocar música al bebé en el vientre materno es parte de un estar en la sociedad y sus costumbres, sus maneras de desenvolverse en el mundo<sup>44</sup>. Esta *cultura* no es algo estático, cerrado y que pueda

---

<sup>41</sup> Platón; “La República” cit. en Vazeilles; José Gabriel; *Platonismo, marxismo y comunicación social*; Buenos Aires, Editorial Biblos; 2002; pág.68.

<sup>42</sup> Platón; “La República” en Vazeilles; José Gabriel (2002); *ob. cit.*; pág. 64.

<sup>43</sup> Platón; “La República” en Vazeilles; José Gabriel (2002); *ob. cit.*; pág. 57.

<sup>44</sup> En una entrevista a Atahualpa Yupanqui, el músico plantea que no hay tradiciones, sino costumbres. Hay, pues, diferentes formas en el trato, que luego son catalogadas en un movimiento por crear un cerco legitimante y discriminar, así, qué es válido y qué no, qué expresiones son legítimas y cuales son para el descarte. Ver *Los Caminos de Atahualpa* (2008) Dirección: Daniel Hassan; Canal Encuentro.

transmitirse sin ser modificada o sin modificar a quienes integren ese proceso: no hay una cultura sino culturas construidas y a construir.

Siguiendo el pensamiento de Castoriadis encontramos “por cultura todo lo que supera, en la institución de una sociedad, la dimensión conjuntista- identitaria (funcional- instrumental) y que los individuos de esa sociedad invisten positivamente como `valor””. El filósofo piensa en la concepción de *paideia* griega: ésta

*“contiene también indisociablemente los procedimientos instituidos por medio de los cuales el ser humano, durante su fabricación social como individuo, es conducido a reconocer y a investir positivamente los valores de la sociedad. Estos valores no son dados por una instancia externa, ni descubiertos por la sociedad en sus yacimientos naturales o en el cielo de la Razón. Son creados por cada sociedad considerada, como núcleos de su institución, referencias últimas e irreductibles de la significancia, polos de orientación del hacer y del representar sociales”*.<sup>45</sup>

Comencemos por comprender a la escuela en este proceso. Podemos tomarla como una institución en la que tiene lugar el *encuentro pedagógico* comprendido no sólo como una estructura formal, sino también como una práctica real, *praxis* en la que se lleva a cabo una *dialéctica entre lo instituido y lo instituyente*. De acuerdo con Castoriadis, existe un universo de *significaciones imaginarias* que hacen que una sociedad se constituya como tal y que posee su correlato a nivel institucional:

*“lo que mantiene a una sociedad unida es evidentemente su institución, el complejo total de sus instituciones particulares, lo que yo llamo la `institución de la sociedad como un todo’; aquí la palabra institución está empleada en su sentido más amplio y radical pues significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y*

---

<sup>45</sup> Castoriadis, Cornelius (2008); “Transformación social y creación” en *ob. cit.*; pág.15.

*métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y es de luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo de forma particulares que le da la sociedad considerada*”<sup>46</sup>.

Esta cultura o *imaginario institucional* da cuenta de la existencia de una forma idiosincrática propia de las instituciones educativas. Es decir que existe una *cultura de lo educativo* que es, a grandes rasgos, general; pero, al mismo tiempo, cada institución particular (escuela de nivel primario o secundario) posee una forma idiosincrática que le es propia, es condicionado por, y en, un contexto determinado. Tiene, también, un imaginario que lo caracteriza y que define o marca su dimensión *curricular*. La Escuela puede ser vista, entonces, como un *segundo espacio de socialización* -construcción del *hábitus* en términos de Pierre Bourdieu- y de *transmisión cultural*<sup>47</sup> en donde ésta tiene un lugar fundamental. Dicha transmisión cultural efectivamente denota una tensión entre actores, *agentes* ya demarcados en jerarquías estipuladas y rígidas: docente-dicente, profesor-alumno, quien detenta el conocimiento y aquel *no iluminado* por el antes mencionado. El acto creativo queda, entonces, supeditado a estas relaciones predeterminadas, con herramientas pre configuradas no para la represión de las acciones, sino para su encauce efectivo: los Cancioneros Escolares en el caso de la institución escolar o, los cancioneros armados por la Industria Cultural

---

<sup>46</sup> Castoriadis, Cornelius; “Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social” en *Los dominios del hombre*; Buenos Aires; Gedisa; 1998; pág. 67.

<sup>47</sup> Entendemos la noción de transmisión cultural en el sentido propuesto por Régis Debray, en tanto término regulador y ordenador en razón de un triple alcance: material, diacrónico y político. Transmitir es, según este autor, *informar lo inorgánico*, fabricando reservas identificables de memoria y, al mismo tiempo, *organizar el socius*, en la forma de organismos colectivos. Consiste en la suma de una estrategia y una logística, en donde *una transmisión lograda es aquella que se hace olvidar*. En otras palabras, transmitir es el arte de hacer una cultura. Debray, Régis; *Transmitir*; Buenos Aires; Manantial; 1997; Capítulo 1.

(como rankings de temas en boga - “los más escuchados”- en Radios, “los más vendidos” en las bateas de negocios de venta de discos, etc).

El *contenido* de la transmisión cultural no constituye una mera información que un emisor activo produce y expresa para un receptor pasivo, sino que es una *construcción* específica del ámbito educativo o de la Industria Musical, la cual se caracteriza fundamentalmente por ser *dialógica*: un ejercicio de ida y vuelta que no cesa nunca; más allá de que bajo los cánones de la escuela el saber aparezca en un sitio alejado al cual llegar y donde el único conocedor de los caminos decisivos son los profesores. El ser humano, ser social, no puede dejar de comunicar: el vaivén de los mensajes escapa a los rótulos e ilusiones de un poder sobre nuestra propia voluntad. En otras palabras, dicha construcción se caracteriza por el hecho de ser elaborada en una situación de *reciprocidad permanente* entre estas dos totalidades conformadas por el docente y los alumnos, roles que se caracterizan por ser asimétricos, diferenciados pero, a la vez, inseparables. Es decir, ambos actores se constituyen mutuamente, definiendo y redefiniendo simultáneamente en esa relación, esa construcción cultural llamada *currículum*.

Esta relación y la forma que toma ese intercambio constante de criterios no implican una armonía asegurada. Por el contrario, en la construcción curricular moderna de las escuelas públicas subyace una pretensión de mantener un esquema con muchos años en uso sin auto evaluación del mismo, apenas con ciertas variaciones no formales. Es decir, el docente suele tomar como referencia un programa escolar, pero son muchas las circunstancias que lo llevan a no seguir la huella que ese camino pretende. En el caso del uso de los Cancioneros Escolares, se suele no contar con elementos básicos para la confección de las obras sugeridas, o simplemente encontrarse en un contexto cultural que amerita el trato o creación de otras canciones que ayuden al fin educativo del la canción, por fuera de la forma establecida en el *currículum*.

Siguiendo los criterios de Foucault, según Giles Deleuze, consideramos que “toda forma es un compuesto de relaciones de fuerza. Dadas unas fuerzas, hay que preguntarse, pues, en primer lugar, con qué fuerzas del afuera esas fuerzas entran en relación y luego, qué forma deriva de ellas”<sup>48</sup>. La educación tiene lugar en contacto con la cultura, en la práctica con un entorno. Como investigadores, consideramos de suma importancia indagar sobre la cultura en la cual se desarrolla la práctica comunicacional, en nuestro caso la que integra la educación.

También es menester reflexionar sobre la creación en ese acto comunicativo. Volviendo a lo planteado por Castoriadis, la creación en el ámbito escolar -en cualquier ámbito- *nace de la nada*, se forma en un entorno cultural que no es inmodificable. La creación de formas histórico sociales particulares (como la polis griega, o la burocracia totalitaria en Rusia después de 1917) “en cada uno de los casos hay mucho que decir y un trabajo interminable que hacer sobre las condiciones que precedieron y rodearon a esos nacimientos. Podemos *dilucidar* tales procesos, pero no podemos ‘explicarlos’”<sup>49</sup>. Esto no significa en absoluto dejar que las cosas fluyan sin un proyecto, sin una intención, sin un diseño. Sólo remarca el hecho de que las cartas no son adivinables. No podemos pretender ni predecir un fin último e infalible, y esta situación nos arroja a un trabajo fundamental: la creación de condiciones diversas, de una comunicación abierta para la emergencia de una sociedad con criterios varios. Las canciones, la comunicación que es arte, no surgen *por* el contexto sino *desde* allí. Aunque no hay una explicación última uno puede recorrer en retrospectiva esos procesos. Consideramos que es importante generar nuevas condiciones para la libre emergencia de lo nuevo, tener la fortaleza, desde el rol docente, de dar lugar a lo nuevo, ya que “el futuro se llama ‘tal vez’, la única forma posible de llamar al futuro, y lo importante es no permitir que eso nos asuste”<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> Deleuze, Giles; *Foucault*; Buenos Aires; Paidós Studio; 2003; pág. 159.

<sup>49</sup> Castoriadis, Cornelius (1998); *ob. cit.*; pág. 74.

<sup>50</sup> Williams, Tennessee (1993); “Prólogo” en *Orfeo descende*; Losada; Buenos Aires, pág. 4.

Desde esa reflexión sobre la indeterminación de los medios y la imposibilidad de determinar perpetuamente un quehacer como el docente, debemos poner en cuestión el *currículum* reflexionar qué condiciones de comunicación positivas, materiales, concretas se dan por este: preguntarnos si hay una manera deliberada y pre- determinada de relacionar las fuerzas implícitas en el acto comunicativo. De ser así, cabe la crítica al camino unidireccional que se pretende sobre una educación abierta.

Es necesario cuestionar los criterios deterministas y/o totalitarios ya que “la determinación lleva a negar el tiempo, lleva a la atemporalidad: si algo está verdaderamente determinado lo está desde siempre y para siempre”.<sup>51</sup> Es este tipo de concepción de la social la que tenemos que poner en cuestión, la que debemos modificar. Se hacen manifiestas en lo práctico y en lo discursivo, ya que “cuanto menos desean que cambie la estructura social inherente más discursen acerca de la justicia social, en el sentido de que ningún miembro de la <comunidad de personas> debe caer en la tentación de los placeres individuales”<sup>52</sup>.

De esta manera se presenta el “igualitarismo represivo” que se presenta “en lugar de la realización de la auténtica igualdad a través de la abolición de la represión”<sup>53</sup>. La escuela, por un lado, presenta una estructura que sostiene la imposibilidad de destacarse: el guardapolvo blanco o el uniforme generan un efecto de igualdad. Las condiciones, dicen, son las mismas para todos, y la misión de la escuela normal era la de unificar mediante un dispositivo enfocado en los conocimientos y en los cuerpos. “Tenemos que ser todos iguales” predica, sin dejar de *ser*: en otras palabras, no hay represión sino fomento de ciertas fuerzas productivas. La Industria Cultural, por otro lado, ofrece una apertura que simula la libertad absoluta cuando, sin embargo, cada segmento o

---

<sup>51</sup> Castoriadis, Cornelius (1998); *ob. cit.*; pág 65.

<sup>52</sup> Adorno, Theodor W; *Ensayos sobre la propaganda fascista. Psicoanálisis del antisemitismo*; Buenos Aires; Paradiso; 2005; pág. 42

<sup>53</sup> Adorno, Theodor (2005); *ob. cit.*; pág. 42.

grupo de compradores está híper destacado, profundamente estudiado, para poder dar los réditos a las corporaciones dueñas del aparato productivo. “Tenemos que ser todos distintos”, estimulan, siempre y cuando consuman.

Nuestra reflexión gira en torno a las posibilidades de potenciar la pluralidad, en detrimento de lo estanco de las prácticas rígidas en la comunicación, en la educación, en las artes que plantean un único punto a alcanzar. No hay un último cause imposible de desbordar, sino que es necesario generar las condiciones para crear nuevos afluentes ya que “el determinismo es la metodología de la pereza por excelencia”<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Castoriadis, Cornelius (1998); *ob. cit.*; pág. 73.

“¡Ojala no hubiera frecuentado jamás vuestras escuelas! (...) aprendí cabalmente a diferenciarme de lo que me rodea, a tal punto que me encuentro aislado en medio de las bellezas del mundo”

Friedrich Hölderlin, *Hiperión*

## Escuela

### Introducción

Las tecnologías disciplinarias que se ejercen en el sistema escolar comienzan y se mantienen a lo largo de todo el calendario escolar entre otras disposiciones enmarcadas por el currículum. Su elección es “*un modo de regular las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, el currículum será aquel o aquellos instrumentos oficiales que se consideren legítimos y principales a través del cual (o de los cuales), en cada país o región, el Estado ordena las prácticas de enseñanza y determina cuál es el saber oficializado*”<sup>55</sup>. Dentro de estos *curriculum*s se encuentran la confección de cantos escolares.

La categorización, el ordenamiento y disciplinamiento de las prácticas de los cuerpos son parte de una concepción de *identidad*: a ésta se intenta llegar y es desde la que, paradójicamente, parte el dispositivo escolar.

Esta abstracción, la *identidad* en tanto construcción a alcanzar, es un recorrido que nace y se constituye desde la construcción de la noción de la *tabula rasa*: el sujeto que pasa a formar parte de la maquinaria escolar es un ser despojado de cualquier tipo de característica productiva. Hay un doble movimiento donde se intenta, por un lado, vaciar el peso significativo que acarrea el sujeto (vivencias personales, costumbres, gustos culturales) y, a la par, constituirlo en base a su modelo: así se intenta forjar al sujeto en la categoría de *alumno*, ser despojado de luz e imposibilitado, según

---

<sup>55</sup> Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano; *El ABC de la tarea docente*; Buenos Aires; Ed. Aique; 2000; pág. 75.

el criterio de la Escuela, de conseguirlo por medios propios o por fuera del conocimiento legítimo o, mejor dicho, legitimado por la Escuela misma.

Veremos esta noción, *tabula rasa*, plasmada en las prácticas y discursos escolares al hacer hincapié en conceptos como “patria”, “nación”, etc. Estas *abstracciones*, que forjan *la identidad nacional* o el *ser nacional*, deben ser inscriptos en esa hoja en blanco que es el estudiante. Son parte de una construcción que las crea como categorías, y “no debe olvidarse que las categorías no son neutras, ni aluden a esencias; son productivas, hacen cosas (...) son también y, fundamentalmente, productos del acuerdo social y productoras del mundo.”<sup>56</sup>

Acorde al dispositivo escolar, el Cancionero Escolar se instaura e impone un régimen, una serie de pautas obligatorias, hechas canción. Irán variando según la época: en momentos de dictaduras a lo largo del siglo pasado tendrán un peso relevante las categorías de Patria, Dios, Estado (patriarcal); en momentos de hegemonía neoliberal, las canciones de la Industria Cultural se harán presentes como refuerzo de un conocimiento legítimo pero que pierde legitimidad ante las nuevas fuerzas mundiales de la publicidad o el *marketing*: en las aulas es inevitable hoy día encontrar actividades cruzadas por el mensaje mediático, fundamentalmente para aprovechar la atención que genera.

Pero en menores casos se da la opción de la creación -en lo que respecta a Escuelas Estatales en nuestra investigación- musical o en el caso de producir nuevas letras para canciones. Lo que se exige se amolda o se negocia según las situaciones sociales hegemónicas actuantes en el momento. La Escuela sigue respondiendo, de manera *aggiornada*, a la lógica de su dispositivo, sigue las necesidades modernas de mesura, respeto a ciertas figuras: no hay *pueblo* como pluralidad desbordante, ni como colectivo capaz de aportar un conocimiento *otro* sino como cristalización de una expresión pasada, incluso ya perdida.

---

<sup>56</sup> Reguillo Cruz, Rossana (2000); *ob. cit.*; pág. 29.

## Escuela como dispositivo

En la Edad Media, la educación se pensaba *como un derecho de las Iglesias*. La Iglesia Católica se postulaba a sí misma como la única sociedad perfecta, a diferencia de la sociedad civil y la familia. Sin embargo, nunca se le restó importancia a esta última: el régimen eclesiástico la consideraba como la base para la formación del individuo. Aún así, ésta no era suficiente para el perfeccionamiento de quien tenía que salvar su *alma*, aquel que quería -o tenía que- acceder al reino de los cielos, por una -y *la*- recompensa *post mortem*.

La formación para la *sociedad civil* también era un medio para alcanzar *otra* perfección: aquella contenía todas las herramientas para desenvolverse en el mundo laboral y social. Pero sólo en este mundo: el corpóreo, el terrenal. Por esto, la familia debía delegar en la Iglesia la educación de sus hijos para la salvación de su alma. La Iglesia proclamaba tener la Verdad revelada, única e inmodificable; y esta legalidad era sustantiva: era una ley natural en base a una única Ley Divina, también inmutable.

Una de las prácticas propias para acceder a aquel fin último -que proclamaba esa ley única e incuestionable - era la *oración*, también los *cantos*. Así como los querubines entonaban loas a Dios, las personas, sus “hijos”, no podían hacer menos que eso, con una diferencia radical: el humano es impuro de nacimiento e incapaz de generar por sí mismo los medios para la salvación. Las oraciones, así como los mandamientos a seguir, deben ser provistas por seres especiales, reunidos estos como un séquito reducido que tiene acceso a los cantos precisos a entonar, si el fin es llegar a Dios.

La sociedad medieval sólo se preocupaba por educar a los nobles y al clero, mientras que el resto de la población simplemente era evangelizada. A raíz del progresivo quiebre del régimen feudal, se produce una masificación de la doctrina religiosa. Ya en la Modernidad se vuelve imperativo diseñar nuevas arquitecturas para los espacios destinados a la enseñanza (por ejemplo edificios longitudinales para congregar una mayor cantidad de personas).

Se visualiza una herencia evidente de los sistemas de educación creados por la Iglesia católica desde su postura decimonónica. El régimen escolar moderno es, por excelencia, el *espacio cerrado* donde se aparta de un lugar al *infante* para *enclaustrarlo* en otro y transmitirle las normas para el desenvolvimiento en una sociedad. También en lugares cerrados, para la Iglesia, el deber era transmitir el buen quehacer para una recompensa ultra-terrena.

La tecnología utilizada para *naturalizar* ciertos preceptos, la *disciplina*, se establece como un factor fundamental en la configuración del Sistema Educativo, así como de la Prisión. Esta tecnología co-ayuda a percibir el mundo de una misma manera, validando un orden emergente, el del Estado Nación, y manteniendo ciertos valores religiosos, mientras nacen otras formas de organización económica. Así vemos que “la sociedad industrial exige que la riqueza esté directamente en las manos no de quienes la poseen sino de aquellos que permitirán obtener beneficios de ella trabajándola. ¿Cómo se protege esa riqueza? Mediante una moral rigurosa (...) formidables campañas de cristianización de los obreros” y separando éstos del “grupo de delincuentes, mostrarlos como peligrosos”<sup>57</sup>.

La obligatoriedad de este nuevo sistema, la Escuela Moderna, “*intenta, asimismo, neutralizar e impedir que la lucha social se desborde poniendo en peligro la estabilidad política*”<sup>58</sup>. Entonces, podemos decir que en esta institución la formación del sujeto en edad escolar busca moralizar a actores sociales, el naciente obrero proletario, y además busca convertirlos en trabajadores *honrados*, según éstos nuevos valores transmitidos.

La creación de “un sujeto que estudia” llega con la emergencia de este sistema escolar diseñado para la conformación de un *habitus* en una sociedad cambiante: se toma al *infante* –este

---

<sup>57</sup> Foucault, Michel (1992); “Entrevista sobre la prisión: el libro y su método” en *ob. cit.*; pág. 93.

<sup>58</sup> Varela, Julia y Alvarez- Uría, Fernando; *Arqueología de la escuela*; Madrid; Ed. La piqueta; 1991; pág. 48.

actor de creación renacentista- que debe ser educado, en tanto frágil y que precisa de una continua “*vigilancia dulce*”<sup>59</sup> (tomando como base a los preceptos jesuitas).

Siguiendo una metodología similar, se fueron creando nuevos dispositivos para las nacientes escuelas (como *los calendarios escolares*), para los *a-lumnos*, aquellos sin la iluminación pero en camino a tenerla cerca. El diseño, pues, de los currículums y tradiciones escolares ayudaron a una rutina de sentidos, para la previsibilidad y los cálculos necesarios para la naciente burocratización capitalista. Este moderno

*“sistema que se construye a fines del siglo XIX y principios del XX reconoce en el Estado nacional su principal referente material para la administración, gestión y financiamiento de las instituciones escolares, y simbólico también para la provisión de un sentido de pertenencia que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la `cultura civilizada`”*<sup>60</sup>.

El dispositivo escolar cumplía con dos requerimientos fundamentales en la formación de cuerpos dóciles ya que:

“1) la disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio

“2) Pero el principio de clausura no es ni contante, ni indispensable, ni suficiente en los aparatos disciplinarios. Éstos trabajan el espacio de una manera mucho más flexible y fina”<sup>61</sup>.

En la disciplina “los elementos son intercambiables”, el rango “individualiza los cuerpos por una locación que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones”<sup>62</sup>. Cabe agregar que es claro que el análisis de Foucault no se limitaba solo a las

---

<sup>59</sup> Varela, Julia y Alvarez- Uría, Fernando (1991); *ob. cit.*; pág. 25.

<sup>60</sup> Tiramonti, Guillermina; *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*; Buenos Aires; Manantial; 2003; pág. 17.

<sup>61</sup> Foucault, Michel (2001); *ob. cit.*; pág. 145.

<sup>62</sup> Foucault, Michel (2001); *ob. cit.*; pág. 149.

instituciones cerradas objeto de sus investigaciones, sino que contemplaba a éstas en el seno de una sociedad construida y constructoras de aquellas.

La institución escolar, cualquiera sea su nivel (primaria, secundaria) implica indefectiblemente un *consumo cultural* que remite a inmediatamente a aquella misma: la institución genera su propia demanda, ya que gran cantidad de su material de aprendizaje reenvía la respuesta hacia su propio campo, a su propia lógica. Desde la perspectiva Bourdieu, hay una *lógica práctica* que organiza sus percepciones de los *agentes*, organiza sus acciones y pensamientos en un todo integrado. Producto de la historia, el *habitus* produce prácticas y asegura la *actualización de experiencias pasadas* que mantienen las *estructuras de estas prácticas* a través del tiempo. El *habitus* anticipa, de alguna manera y según el autor, los sentidos (desde nuestra perspectiva: *son los sentidos, son cuerpo*). La práctica es, pues, *reproducción de sentido*; es la *reproducción* de la estructura social. Por educación, para Bourdieu, el *agente* en su quehacer posterior - una vez terminada su formación escolar- no hará lo que la consciencia del *agente* quiere, sino lo que la sociedad inscribió en aquel, porque los contenidos sociales se inscriben en la corporalidad que efectúa la práctica.

Una forma para conformar una corporalidad - la de los sujetos en edad escolar, la de los agentes de una sociedad- es disponiendo los cuerpos en lugares cerrados, generando un contacto de sujetos entre sí, compartiendo competencias propias de su *habitus* de clase o, en caso de la Escuela, creando formas de comportamiento propias de la institución, componiendo un flujo de capitales simbólicos en un espacio reducido pues “la institución escolar es el dispositivo que la modernidad construye para encerrar a la niñez. Encerrarla topológicamente, corpóreamente, pero encerrarla también en las categorías que la pedagogía ha elaborado para resignificarla”<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Baquero, R. y Narodowski, M.; “¿Existe la infancia?”, en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA*, Año 3, N° 4. Miño y Dávila Ediciones; 1994; pág 63.

Ahora bien, siguiendo la línea de pensamiento de Bourdieu, los conocimientos ya inscritos en los cuerpos y hechos *conciencia*, justamente por el aprendizaje -introyección de su entorno-, serán tomados de un *campo* y se desenvolverán en otro, en este caso, la escuela. Un *campo*, en palabras del propio sociólogo francés, puede

*“definirse como una red o configuración de las relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder– cuya posesión implica un acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones”*<sup>64</sup>.

Los niños que crecen en una Villa de Emergencia –hoy Villas Miseria- están en trato cotidiano con una realidad: se generan ciertos gustos, se rigen por ciertas maneras. Dentro de este *campo*, se genera un intercambio simbólico con una lógica interna que es efectivo dentro de ese *campo*, así como comporta una coherencia solo compartida, o no, por aquellos que participaron de ese espacio simbólico. No hay fronteras geográficas para los *campos*, pero los límites se sienten en la carne, en los sentidos: una persona que haya sido criada en la clase alta, se regirá por una lógica de su *campo*, y sentirá un corrimiento cuando esté en contacto con otro *habitus*.

En un *campo* pueden relacionarse sujetos o instituciones, generando posiciones de poder o una puja por el mismo: la legitimización de un capital simbólico. Por esta razón

*“Primero, hay que analizar la posición del campo en relación con el campo de poder. Segundo, es menester establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o instituciones que compiten dentro del campo en cuestión. Tercero, se deben analizar los habitus de los agentes, los diferentes sistemas*

---

<sup>64</sup> Bourdieu, Pierre; “La lógica de los campos” en Bourdieu, Pierre y Wacquant, Löic; *Respuestas. Por una antropología reflexiva*; México; Grijalbo; 1995, pág. 36.

*de disposiciones que estos adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas y que encuentran, en una trayectoria definida dentro del campo considerado, una oportunidad más o menos favorable de actualizarse”<sup>65</sup>.*

Es de suma importancia para un análisis cultural íntegro tener en cuenta estos pasos del análisis sociológico. Aplicado a nuestro caso, es menester comprender dónde está inscripta la práctica pedagógica, qué fuerzas están en pugna, dónde se encuentra la institución escolar donde se canta o se enseña música, y cómo se enseña. Y sobre todo cuáles son los *habitus* que comporta el que educa y los estudiantes.

La sociología de Bourdieu pareciera no dejar la posibilidad de una integración o un diálogo entre *habitus* de clases diferentes. Podemos consensuar que es de suma dificultad adentrarnos en otra cultura, en otro sistema de valores o gustos de manera holgada. Coincidimos con Bourdieu en que es por nuestro *habitus* y nuestra cotidianeidad que se separan tajantemente, a veces, nuestras costumbres de otras.

La Escuela Moderna ayudó en esta conformación de cotidianeidades homogéneas, generando una lógica interna y coherente puertas adentro. Las nuevas tecnologías disciplinarias actuaron, en lo educativo, como arquitecturas que permitirían, luego, la enseñanza a la masa creciente de población del Estado Nación. Éste estaría se encargaría la confección de profesionales bajo la legitimidad del Estado: los docentes tendrán, pues, un *capital simbólico* a transmitir, teniendo más peso en este acto el *capital simbólico* que el *actor* posee por su clase social.

Historias sucedidas en la Escuela sobran y faltan. Es reciente la valiosa ayuda que implica el registro de clases, no sólo para el armado de futuras enseñanzas sino también para entrar en contacto con lo que sucede en el cotidiano de la relación docente - estudiante. Abundan, sí, descripciones

---

<sup>65</sup> Bourdieu, Pierre; “La lógica de los campos” en Bourdieu, Pierre y Wacquant, Lóic (1995); *ob. cit.*; pág. 38.

como la que sostiene que “el culto católico se combinó con el culto de los símbolos de la patria. El Reglamento Escolar de Córdoba de 1813 establecía que los sábados por la tarde de los niños asistirían a la lección de doctrina cristiana con el catecismo de Astete y luego se les enseñaría una canción patriótica”<sup>66</sup>.

Los Reglamentos Escolares son un ejemplo de cómo se intenta determinar la enseñanza docente en la Escuela. Éstos son parte de cómo va conformándose el quehacer docente. Nos desviaríamos de nuestra línea de pensamiento si sostuviéramos que cada uno de los dispositivos duros de la Escuela logra su cometido. Lejos de esto, consideramos que la *sobredeterminación* propia de cualquier individuo en cada cultura (en esta reflexión, específicamente la escuela moderna) hace imposible asegurar un resultado único: cada dispositivo es parte de un entreverado que excede la Escuela, ya que todas las acciones que suceden en una institución se engarzan a la vivencia toda del individuo en sociedad.

Sin embargo, mediante el estudio de condiciones, relatos, documentos, uno puede -y como docente-, debe entrever cómo se cruzan las intenciones de un grupo con sus deseos, su conformación y, lo no menos importante, su accionar. Consideramos que la Escuela tiene la intención, pero sobretodo la misión de hacer al hombre “uniforme, igual entre iguales, ajustado a la regla, y, en consecuencia, calculable”<sup>67</sup>. Esta tarea de la Escuela se hizo tácita, ya que en tiempos de los Estado-Nación “la alfabetización era el modo en que el ciudadano conquistaba su libertad y sus derechos ante el Estado. La conquista de la humanidad y la conquista de la civilización eran sinónimos”<sup>68</sup>. Qué era la humanidad y la civilización no generaba discusión: había que alcanzarlos. Llega luego de una serie de pasos, grados, años, cursos la cúspide de la realización; pero, en

---

<sup>66</sup> Puiggrós, Adriana; *Qué paso en la educación argentina*; Buenos Aires; Galerna; 2006; pág. 49.

<sup>67</sup> Nietzsche, Friedrich; *La genealogía de la moral*; Alianza; Buenos Aires – Madrid; 1998; pág. 67.

<sup>68</sup> Corea, Cristina; “La destitución de la interpelación pedagógica” en Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio; *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*; Buenos Aires; Paidós; pág. 83.

palabras de Nietzsche: “tal sustrato no existe; no hay ningún <ser> detrás del hacer, del actuar, del devenir; <el agente> ha sido ficticiamente añadido al hacer, el hacer es todo”<sup>69</sup>.

Esto está en estrecha relación con las tecnologías desarrolladas desde hace siglos por la modernidad y que se implementan en regímenes cerrados como la escuela: siguiendo el pensamiento de Foucault, sostenemos que “la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos, de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)”, estableciendo “en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada”<sup>70</sup>.

La Escuela como dispositivo moderno crea cuerpos dóciles, los alumnos que incorporarán las reglas de una institución cerrada, pero que tendrán en su cotidianeidad una manera de desenvolverse por estas reglas inscriptas en la carne sobre orden, higiene, respeto a la autoridad, y, en lo relativo a la comunicación artística, el canto afinado, pulcro, las canciones a las que se les debe respeto o admiración.

Pensamos en la lucha por el significado, en “genealogía y no historia para pensar el origen, porque se trata de valores en tensión y no de una esencia que deviene en el tiempo”<sup>71</sup>. Es por esto que no podemos sostener que la Escuela posee un método con un resultado único y determinado. En palabras de Castoriadis

*“la pretendida ‘tabula rasa’ del pasado que en verdad es –porque nunca hay ‘tabula rasa’- la pérdida, por parte de la sociedad, de su memoria viva, en el momento en que se hipertrofia su memoria muerta (museos, bibliotecas, monumentos clasificados,*

---

<sup>69</sup> Nietzsche, Friedrich (1998); *ob. cit.*; pág. 59.

<sup>70</sup> Foucault, Michel (2001); *ob. cit.*; pág. 142.

<sup>71</sup> Varela, Gustavo (2005); *ob. cit.*; pág. 17.

*bancos de datos, etc.); la pérdida de una relación sustantiva y no sierva de su pasado, de su historia, de la historia -equivale a decir: la pérdida de sí misma-”<sup>72</sup>.*

La comunicación artística está atravesada por las líneas trazadas por la institución, pero estas no demarcan “para siempre” (ya que no hay *tabula rasa*) lo que será el gusto del estudiante, o de quien haya pasado una temporada en ese sitio, con sus reglas y guías de estudio y de gusto.

Al no haber una esencia que se trasmite en el acto educativo, sino al ser una construcción aquello que emerge del intercambio de vivencias en el aula, consideramos es necesario tener en cuenta no qué se enseña sino cómo se enseña. No esencia inmutable sino formas maleables y dadoras de una apertura creadora de lo nuevo: la posibilidad de tomar el *currículum* y hacerlo virar hacia caminos diversos. Preguntarse por la repartición de cuerpos, por la topología que opera desde el dispositivo escolar, cómo se categoriza y desde dónde surge lo Idéntico (el desprendimiento de los hechos de sus características corporales para generar abstracciones ideales e irreales), sin dejar de lado que, en primera instancia, “lo diferente se relaciona con lo diferente antes que ser reconducido hacia lo Mismo por un acto de representación”<sup>73</sup>. Y accionar hacia nuevas posibilidades comunicativas, con texturas diversas que se construyan desde una lógica compartida.

---

<sup>72</sup> Castoriadis, Cornelius (2008); *ob. cit.*; pág. 33.

<sup>73</sup> Giorgi, Gabriel y Rodríguez, Fermín; “Prólogo” en Giorgi, Gabriel y Rodríguez, Fermín (2007) *ob. cit.*; pág. 15.

Introducción

En Argentina, “*hasta hacía algunos años, mientras la bandera subía en el mástil, los alumnos cantaban Aurora*”<sup>74</sup>. Esta disposición data de un reglamento en 1909. Así “*las escuelas debían formar la identidad nacional, el patriotismo, es ese marco se reglamentó la ceremonia de izamiento (y arrío) diario de la bandera*”<sup>75</sup>. La bandera, más que un emblema del Estado, representaba la patria, la independencia, la tradición. Sostenemos que lo que sucede en ese sentimiento de pertenencia, de representatividad ante un símbolo patrio, connota toda una serie de acciones llevadas a cabo para la confección de un modo de sensibilidad.

En efecto, esa representación no es otra cosa que la puesta en práctica de los rituales que conforman la institución escolar. En el Medioevo la Iglesia, con la Modernidad el Estado: en cada caso siempre se tuvo en cuenta que “*para que algo permanezca en la memoria, se lo debe grabar a fuego*”<sup>76</sup>. Dentro del programa estatal de control de los cuerpos, estaba la medida en la creación o el control sobre aquello que emergía del *niño*, del *infante*. Aquello que debía ser formado, tenía que estar bajo vigilancia constante y, así, “*con ayuda de la eticidad de la costumbre y de la camisa de fuerza social el hombre fue hecho realmente calculable*”<sup>77</sup>.

---

<sup>74</sup> Amuchástegui, Martha, “La ceremonia de izar la bandera” en Revista *El monitor de la educación*, Nro. 4; Buenos Aires; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; Septiembre 2005; pág. 17.

<sup>75</sup> Amuchástegui, Martha (2005); *ob. cit.*; pág. 17.

<sup>76</sup> Nietzsche, Friedrich (1998); *ob. cit.*; pág. 69.

<sup>77</sup> Nietzsche, Friedrich (1998); *ob. cit.*; pág. 67.

De este modo, los actos patrios están relacionados con ciertas canciones, pero estas palabras, esta lírica, este cantar, no es más ni menos que el resultado de siglos de forjamiento corpóreo y de intentar administrar aquello que la razón se fuerza a reconocer como inefable<sup>78</sup>.

Todo *cancionero* es una compilación definida por un compilador o compiladores, también por autor o autores: puede ser por medio de organismos privados u estatales, también pueden ser parte de una tradición anónima de transmisión oral. Un *cancionero* es una gama relativamente cerrada con cierta lógica, con una intención a veces explicitada discursivamente, aunque esto no implica que defina lo que ese *cancionero* genera, como cualquier acto comunicativo. Ejemplo de esto son los *Cancioneros Escolares*.

El *Cancionero Escolar* es parte de del dispositivo escolar y se caracteriza por ser una serie de canciones obligatorias que educan no en su contenido, sino en el mismo acto de cantar esas canciones, bajo ese régimen, en ese contexto cerrado y administrado que es la Escuela. Este dispositivo conforma no solo a aquellos que acuden por el saber legitimado allí impartido, sino también a los docentes que son inmersos en prácticas específicas, bajo horarios delimitados, creando hábitos y relaciones determinadas con la canción. El *Cancionero Escolar* es *legitimado* por un aparato estatal y las escuelas, y es *legitimante* pues crea las condiciones para que esa legitimación sea una realidad no solo autónoma sino práctica.

Dentro de la Escuela no se ha usado solamente las canciones reunidas en los denominados *Cancioneros Escolares*. A lo largo de su historia, y con mayor peso luego de la década del '30, la inclusión de ciertos cánticos no especificados en el currículum oficial fue parte de las prácticas

---

<sup>78</sup> Después de todo “*la desorientación de mi generación tiene su explicación en la dirección de nuestra educación, cuya idealización de la acción, era –sin discusión- una mistificación, en contradicción con nuestra propensión a la meditación, a la contemplación y a la masturbación*”. Girondo, Oliverio; *Espantapájaros (al alcance de todos)*; Buenos aires; Losada; 2009; pág. 17.

áulicas. Con el paso de las décadas, las canciones instaladas desde la Industria Cultural se hicieron parte del repertorio utilizado en las clases de música y, junto con estas canciones, su estética y ética: dónde la escuela buscaba homogenizar el gusto, aquella busca diversificar en infinitos pequeños grupos para un fin homogéneo que no es otro que la venta de productos de esta industria de masas.

Volvamos nuestras miradas a la Argentina de fines de siglo XIX. La Ley de Educación Pública de 1884 modifica las prácticas educativas llevadas hasta entonces por la Iglesia. El curriculum escolar incorporó parte de los ritos de ésta última variando el contenido, mas no su forma: en vez de hitos religiosos, la Escuela colocó un calendario escolar donde se encontraban las Fiestas Patrias y, remplazando los rezos y loas, se compusieron himnos y marchas. Para dar cohesión a los Estados construidos “el concepto de patria fue un elemento integrador en medio de la heterogeneidad cultural que mostraba la Argentina en los comienzos del sistema educativo” ya que “era necesario desde el siglo XIX, apuntar a la integridad nacional y los sentimientos patrióticos en una tierra atravesada por la heterogeneidad cultural”<sup>79</sup>. En efecto, “había que transformar el país, pero desde arriba, sin tolerar que el alud inmigratorio arrancara de las manos patricias el poder; y esta actitud suscitó una contradicción íntima entre los ideales liberales y los ideales democráticos”<sup>80</sup>.

Los cantos organizados por la Escuela tenían una matriz militar que atravesaba, en definitiva, toda la institución con “rangos de formación cuartelaria, donde el lugar de la patria está en la punta de la pirámide y los rangos sociales están distribuidos: la bandera vigila la escuela, la directora a las maestras y las maestras a los chicos”<sup>81</sup>. En este entorno regulado, controlado,

---

<sup>79</sup> Albini, María C., Caruso, Cecilia B., Cianciaroso, Edgardo; *Aportes de la investigación musicológica a la creación de un cancionero escolar argentino en la primera mitad del siglo XX [en línea]*; Ponencia presentada en la Octava Semana de la Música y la Musicología. Jornadas Interdisciplinarias de Investigación “La Investigación Musical a partir de Carlos Vega”, 2, 3 y 4 de noviembre 2011. Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”. Universidad Católica Argentina, pág 35. [Fecha de consulta: 20/11/2011]. Disponible en <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/aportes-investigacion-musicologica-cancionero-escolar.pdf>

<sup>80</sup> Romero, José Luis; *Las ideas políticas en la Argentina*; Buenos Aires; Fondo de Cultura Económico; 1997; pág. 190.

<sup>81</sup> Amuchastegui, Martha; *Entrevista a Martha Amuchastegui* en Diario “Río Negro online”; [Fecha de consulta 10 de enero 2011] Disponible en <http://www.rionegro.com.ar/arch200310/s05s22.html>

administrado, el acto lírico y creativo encuentra disposiciones que enmarcan su práctica, la supervisa para que empalme en los nuevos cánones escolares. Así, “mantener las mismas canciones, las mismas posturas, los mismos gestos y realizar las mismas acciones para las mismas efemérides son parte del ritual para enseñar el patriotismo”<sup>82</sup>, no porque haya una mera concepción a transmitir o un sentimiento a develar, sino una estética a construir en estas prácticas donde se disponen y componen las corporeidades, instrumentando “brújulas de cuerpos para armar”<sup>83</sup>.

Para hacer los cuerpos dóciles la Modernidad pone en práctica diferentes dispositivos. En el caso del dispositivo escolar, se crean una serie de canciones y prácticas, significantes en su completud y necesarias de ser leídas de esa manera: una amalgama cultural que excedía, y excede aún hoy, la escuela, y que ponía en marcha la maquinaria disciplinadora. “Los actos escolares aparecían como la mejor ocasión para homogeneizar la base cultural de los chicos, en su mayoría primera generación en la Argentina (...) Todavía utilizamos escenificaciones alejadas de la vida real: los chicos forman en fila, la maestra los dirige y todos miran hacia el mástil”<sup>84</sup>. Las grandes cantidades de inmigrantes llegados a Argentina creó, entre otras condiciones, la necesidad de homogeneizar la diversidad. En este contexto el 30 de marzo de 1900 se decretó la obligatoriedad del Himno Nacional Argentino como símbolo patrio en las escuelas so pena de ser multado por la Dirección Gral. de Escuelas a quienes no cumplieran con dicha norma. El decreto decía en su art 21:

---

<sup>82</sup> Albini, María C., Caruso, Cecilia B., Cianciaroso, Edgardo (2011); *Op. cit*; pág 36.

<sup>83</sup> Spinetta, Luis Alberto; “Parlante” en *Tester de Violencia*; 1992; Del cielito Records.

<sup>84</sup> ¿Qué idea de Patria reciben los chicos en los actos escolares? Entrevista a Martha Amuchastegui en Diario Clarín; 21.09.1997. Fecha de consulta 10 de enero 2011. Disponible en <http://www.clarin.com/diario/1997/09/21/i-02211d.htm> [Fecha de consulta: 15/03/ 2011].

*“Art. 21. Será obligatoria la enseñanza a los alumnos de 3° a 6° grados, además del Himno Nacional, los siguientes cantos: La Bandera, Mi Bandera, San Lorenzo, Tuyuti, Canción Patriótica de 1810 y Viva la Patria”.*<sup>85</sup>

La enseñanza de Himnos fue ratificada más tarde por el Decreto Nacional 10.302 del año 1944, publicado en el boletín oficial el 10 de mayo ese año. En su articulado el Decreto mantiene que “Que el Escudo, la Bandera, el Himno y su letra son los símbolos de la soberanía de la Nación”. Y luego indicaciones donde incluso se establecen criterios de interpretación:

*Art. 6° – Adóptase como letra oficial del Himno Argentino, el texto de la canción compuesta por el diputado Vicente López, sancionado por la Asamblea General Constituyente, el 11 de mayo de 1813, y comunicado con fecha de 12 de mayo del mismo año, por el Triunvirato al Gobernador Intendente de la Provincia. Para el canto se observará lo dispuesto por el Acuerdo de 30 de marzo de 1900.*

*Art. 7° – Adóptase, como forma auténtica de la música del Himno Nacional, la versión editada por Juan P. Esnaola, en 1860, con el título: "Himno Nacional Argentino. Música del maestro Blas Parera". Se observarán las siguientes indicaciones: 1°) en cuanto a la tonalidad, adoptar la de Sí bemol que determina para la parte del canto el registro adecuado a la generalidad de las voces; 2°) reducir a una sola voz la parte del canto; 3°) dar forma rítmica al grupo correspondiente a la palabra "vivamos"; 4°) conservar los compases que interrumpen la estrofa, pero sin ejecutarlos. Será ésta en adelante, la única versión musical autorizada para ejecutarse en los actos oficiales, ceremonias públicas y*

---

<sup>85</sup> Art.21 del Poder Ejecutivo Nacional del 30 de Marzo de 1920 en Amuchástegui, Martha; “Los rituales patrióticos en la escuela pública” en Puiggrós, Adriana (dirección); *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*; Buenos Aires; Ed. Galerna; pág. 22.

*privadas, por las bandas militares, policiales y municipales y en los establecimientos de enseñanza del país*<sup>86</sup>.

Sin embargo, se tenía en cuenta todo ingreso de canciones que no estuvieran contempladas en los cancioneros confeccionados por el Estado. “El control del Estado nacional entre los años 1881 y 1916 en cuanto a los textos escolares no sólo fue estrecha, sino explícita”<sup>87</sup>. El 18 de enero de 1887 se aprueba el Reglamento para la selección de Textos escolares y su misión homogeneizante se refleja en “la técnica compositiva del repertorio patrio echa sus raíces en el universo discursivo del estilo occidental del modelo europeizante sobre el que se construyó el proyecto nacional”<sup>88</sup>.

Cabe destacar que el Estado era un activo productor de los cancioneros oficiales: “Como establecía la Ley Láinez, el Consejo Nacional de Educación era el organismo encargado de promover la producción de los libros de textos en las escuelas y de controlar su contenido y las condiciones de su circulación” teniendo a José Hernández (autor del Martín Fierro) como uno de los encargados de la confección de textos escolares para tal fin”<sup>89</sup>. De Esta manera el rol de la Escuela, acompañado muy de cerca por otros órganos estatales, trataba de abarcar cada aspecto de la constitución cultural de los actores involucrados en esta trama compleja: no solos los estudiantes, sino los maestros, los padres, autoridades, censores, compositores de canciones, pedagogos, todos con la mirada posada en la luminosidad que el poder genera, no reprimiendo a quienes participan, sino que “va más allá, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos, es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una

---

<sup>86</sup> El 14 de enero de 1946 por Decreto 2820/467, firmado por el Presidente General Edelmiro J. Farrell, la Marcha de San Lorenzo se postula como Marcha Presidencial.

<sup>87</sup> Albini, María C., Caruso, Cecilia B., Cianciaroso, Edgardo (2011); *ob. cit.*; pág 37.

<sup>88</sup> Albini, María C., Caruso, Cecilia B., Cianciaroso, Edgardo (2011); *ob. cit.*; pág. 41.

<sup>89</sup> Albini, María C., Caruso, Cecilia B., Cianciaroso, Edgardo (2011); *ob. cit.*; pág. 37.

instancia negativa que tiene como función reprimir”<sup>90</sup>. En sus mismas prácticas líricas, la Escuela encontraba su rol consumado y a la vez extendido al forjar cuerpos dóciles.

---

<sup>90</sup> Foucault, Michel (1992); *ob. cit.*; pág.186.

En un estudio reciente de Silvina Luz Mansilla<sup>91</sup> sobre nacionalismo y la canción de cámara en Argentina, encontramos fragmentos periodísticos que dan características de cómo se consideraba a la Escuela en la década del '30:

*“El Consejo Nacional de Educación reafirma la orientación nacionalista de la enseñanza. (...) La escuela primaria es el instrumento principal para realizar esa obra. (...) llamamos a todos los hombres amantes del trabajo y de la libertad para ofrecerles paz y justicia. Esos ideales, concretados por la experiencia de veinte siglos de civilización cristiana, dejaron de ser vagos enunciados teóricos para convertirse en heroica conquista de la vida argentina. Firma: Juan B. Terán”<sup>92</sup>.*

En un acto en el Teatro Cervantes en noviembre de 1932, la revista El Monitor de la Educación Común comentaba con respecto a una alocución de Manuel Derqui:

*“Luego de ejecutado el Himno Nacional, abrió el acto el señor Manuel Derqui, quien refirió a la misión del maestro, conservador de las puras tradiciones de la patria, señalando además el peligro que entraña en estos momentos para el país, la libre entrada de los extranjeros sin distinción de antecedentes”<sup>93</sup>.*

En este documento notamos la cercanía que tiene el Himno Nacional con el “ser docente”: el dispositivo escolar genera una naturalización de ciertos elementos que encuentran condensación en

---

<sup>91</sup> Mansilla, Silvina Luz (2012); “Paradojas de un homenaje musical de Floro Ugarte a la gesta sanmartiniana. Apuntes sobre el nacionalismo y la canción de la cámara en la Argentina” en *Música e Investigación*; Revista Anual del Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega 2010-2011; Buenos Aires; 2012.

<sup>92</sup> Circular Nro. 137, citada en *El Monitor de la Educación Común*, Año L, Nro. 704, VIII- 1931: 119-120 en Mansilla, Silvina Luz (2012); *ob. cit.*; pág. 32. El destacado pertenece al original.

<sup>93</sup> “El nacionalismo en la enseñanza” en *El monitor de la Educación Común*; Año LII; Nro. 719; 30-XI-1932; pág. 131 en Mansilla, Silvina Luz (2012); *ob. cit.*; pág. 33.

el himno. Notamos cómo inmediatamente después de su ejecución se despliega una concepción de docente y, además, sugerencias para la práctica: la conformación de una educación nacionalista, discriminadora, estigmatizante.

En un estudio de Omar Corrado, citado por Silvina Luz Mansilla, se describe cómo “en 1934 se aprueba una lista de obras vocales, ‘exclusivas’ para la enseñanza primaria”, en base a la resolución del Consejo Nacional de Educación del 14 de noviembre de ese año. Según la información recalada por el estudio, la revista *El Monitor*... aconsejaba:

“(…) Los directores de las escuelas cuidarán de que los profesores especiales de música se atengan a dicha lista. Todo canto no incluido en ella, deberá ser autorizado, previamente, por la Inspección de la Música. (...) Cada grado deberá aprender en cada curso, no menos de diez cantos, además del Himno Nacional y los cantos obligatorios”<sup>94</sup>.

En el artículo de Mansilla (que busca particularmente los recorridos de la canción en particular: “Caballito Criollo”) encontramos que “ya durante la Revolución Libertadora, el texto aparece incluido también en un *Cancionero escolar argentino*, compilado por Pedro Berruti”. Este cancionero fue “muy empleado por los profesores de música durante la década de 1960- tuvo catorce ediciones y contiene unos cien textos correspondientes a las obras del repertorio patriótico básico y ‘obligatorio’, además del recomendado por el Consejo para los diferentes grados de la escuela primaria”<sup>95</sup>.

Consideramos que este último cancionero y sus manuales fueron pilares en la canción y la cultura escolar: por la diversidad en sus ediciones, en su afán por abarcar y construir el saber escolar (materias como matemáticas o lengua, cancioneros escolares, manual de danzas), por la cantidad de ediciones a lo largo de décadas, por la penetración de sus ejemplares en diferentes escuelas (incluso

---

<sup>94</sup> *El Monitor de la Educación Común*; Año LIV; Nro. 743; noviembre 1934 en Mansilla, Silvina Luz (2012); *ob. cit.*; pág. 33. El destacado me pertenece.

<sup>95</sup> Mansilla, Silvina Luz (2012); *ob. cit.*; pág. 35.

las que no estaban contempladas en su meta: liceos, comerciales, etc.). Es representativo de lo que consideramos como característico en la etapa anterior al quiebre que notamos en la década del '60, como veremos más adelante.

El libro que menciona el artículo de Mansilla es parte de una serie de manuales escritos por el mencionado Profesor Pedro Berruti. Los manuales a los que tuvimos acceso son:

- “Manual de ingreso en 1er año. Matemáticas- castellano”. Tiene un prefacio de la edición de 1939. La Editorial Escolar en su sitio web fecha en ese año la edición del libro<sup>96</sup>.
- “Manual de Danzas Nativas. Coreografías, Historia y Texto poético de las danzas”. Este posee un prefacio fechado en mayo de 1954.
- “Cancionero Escolar Argentino”, cuya edición es fechada en 1956<sup>97</sup>.

Por estos datos creemos que el libro también fue utilizado con cierto peso antes de la década del '60, coincidiendo con una cosmovisión acorde a los documentos antes mencionados, aunque el uso de los manuales se extiende hasta fines del siglo pasado<sup>98</sup>. En efecto, ninguna ruptura es completa, así como en cada época no primó una sola visión pedagógica, una sola manera de tratar la enseñanza y la experiencia lírica, la convivencia de estas es un hecho. Lo que traemos a colación es la confección de ciertos cancioneros escolares que son parte de un *imaginario institucional*, que crea valores, estéticas, tratos con el cuerpo cantante, pero que no son de manera alguna

---

<sup>96</sup> <http://www.editorialescolar.com/pedroberruti.html> [Fecha de consulta: 26/03/2012].

<sup>97</sup> En la segunda hoja del Cancionero se encuentra la leyenda: “Preparado de acuerdo con el programa de Música de las escuelas primarias. Contiene todos los cantos obligatorios y *los más comunes* del repertorio general de 1º a 6º grado”. Las cursivas me pertenecen.

<sup>98</sup> Quien escribe hizo uso del Manual de Ingreso durante el 3er año de la Escuela Técnica Fran Luis Beltrán, en el período 1993-1995.

determinantes: no perduran en el tiempo sin compartir los espacios dedicados a la enseñanza con otros valores, estéticas, o siendo influidos por éstos.

En la segunda hoja del Cancionero Escolar Argentino<sup>99</sup>, así como en la portada del ejemplar correspondiente al “Manual de Ingreso...”, encontramos un dibujo del estudiante “modelo”, “ideal”: aquel que entonaría las piezas en ese libro debiera ser un estudiante de blanco guardapolvo, pelo corto y pulcramente peinado, de columna recta como la corbata oscura de su vestimenta. Siguiendo nuestras reflexiones hasta aquí, sostenemos que este estudiante no es el individuo civilizado que saldrá por la puerta de la institución una vez egresado, ya inmerso en “la Cultura”, sino que es aquel que el *imaginario institucional* aspira a constituir: ejemplo del proyecto o *currículum* de la Escuela Moderna.

En el cancionero de Berruti encontramos, según la carta dirigida a los alumnos en su segunda edición del año 1960<sup>100</sup>, “las canciones obligatorias del programa escolar”. En este compendio, la lírica está vinculada a la cultura letrada ya que adelanta a los alumnos que “esta colección les evitará a ustedes el largo y a veces penoso e incómodo trabajo de copiar las letras”. De esta manera, facilita o trata de sugerir otra dinámica con las canciones, las cuales ya son ofrecidas listas para su canto. Este “pequeño cofre de música, poesía y arte”, en su segunda edición posee apartados como: Canciones Oficiales (“Himno Nacional Argentino”, “La Marcha de San Lorenzo”, entre otras); Villancicos argentinos (divididos en “villancicos populares argentinos” y “Villancicos nortños para bailar la danza de las cintas”) y canciones según grados escolares: para 1ro y 2do, y para 3er, 4to, 5to y 6to grado. Son en total 107 canciones. En la novena edición de 1975, a

---

<sup>99</sup> En la novena edición del Cancionero, fechada en 1975, la imagen estará en la portada del Cancionero Escolar. Ver Anexo.

<sup>100</sup> Berruti, Pedro; *Cancionero Escolar Argentino*, Buenos Aires; Editorial Escolar; 1960; pág. 2. La carta a modo de prólogo está fecha en 1957 y la portada del cancionero es una pintura de 1813 que muestra un ensayo del Himno Nacional en la casa de Mariquita Sanchez de Thompson (Ver Anexo). En la novena edición del Cancionero, fechada en 1975, el prólogo será el mismo.

“Canciones Oficiales” se suman “Canciones para Efemérides” (algunas canciones de la autoría de Berruti como “Gaviota de Mayo”, “San Martín” ésta última ya estaba en otras ediciones), “Canciones Escolares”; “Villancicos”; “Canciones Folkloricas Y Populares (DIXIT)”; y “Danzas Folkloricas y Originales”. Las canciones son 151, pues se suman otros cantos populares, así como también, y primero en orden, canciones como “La escarapela”.

El compendio de Berruti fue retomado en el segundo lustro de la década del '70, reforzando lo que caracterizó, según nuestro relevamiento, a los cancioneros escolares hasta la década del '60: un fuerte acento en la tradición nacionalista. Ésta característica se manifestaba de diferentes maneras: culto a los símbolos patrios propios del Estado Nación (bandera, próceres, escarapela); actores relacionados con la creación de esos modelos de Estado (soldados, granaderos) y un peso importante de lo nativo-criollo con cierta ambigüedad (por una parte, tradiciones relacionadas con la herencia española y, por otro lado, ciertas costumbres folklóricas pasadas por el tamiz Estatal o de cierta legitimidad de los autores allí citados<sup>101</sup>). También tendrán gran peso las canciones con relación a la doctrina católica: los villancicos que aparecen en los Cancioneros Escolares están enfocados bajo creencias de dicha religión.

En el Cancionero de Berruti vemos cómo se ejercía cierto ordenamiento en las canciones a enseñar y a aprender. Cabe aclarar, siguiendo la perspectiva de Michel Foucault, que “no analizar el poder en el terreno de la intención” sino estudiarlo “allí donde su intención, si tiene una intención, está totalmente investida en el interior de las prácticas reales y efectivas, y en su cara externa allí donde está en relación directa e inmediata con lo que provisionalmente podemos llamar su objeto, su blanco, su campo de aplicación, allí donde se implanta y produce efectos reales”<sup>102</sup>. Consideramos que, además de los cancioneros, es menester dar cuenta de otros documentos

---

<sup>101</sup> En las ediciones de 1960 y 1975 se pueden encontrar obras de Atahualpa Yupanqui, quien será proscrito en la Dictadura Militar de 1976.

<sup>102</sup> Foucault, Michel (1992); *ob. cit.*; pág. 145.

oficiales para la enseñanza de los denominados cantos escolares, como los concernientes a calendarios escolares, reglas protocolares, ritos en los actos obligatorios, entre otros.

## “Folklore y natividad”

Los Cancioneros Escolares, hasta la década del 60, presentan una fuerte orientación *européizante*, tendientes a mantener como *cultura legítima* lo que se acercaba a las formas culturales de la tradición española, en el mayor de los casos. Este *etnocentrismo*, por el cual aquello que es *lo otro* es visto con buena cara por ser parecido o porque ha tomado mucho de aquello que es arte de verdad, fue parte de una política cultural cuyas raíces pueden encontrarse en el período anterior, el período oligarca 1880-1916. Allí se construyó, en relación a la escolaridad, una tradición *homogeneizante, européizante* y militarizada. Durante la década del '20, si bien el “modelo pedagógico normalizador ordenaba la vida escolar (...) muchos docentes admiraban la escuela activa europea, el pragmatismo norteamericano y las experiencias comunitarias soviéticas”, a la par que “repudiaban la imposición puntual de programas de acción que no dejaban lugar a la creatividad de los maestros”<sup>103</sup>.

Para situarnos en el contexto ayuda que tener en cuenta que “a partir de los años '30, la lucha contra la heterogeneidad cultural (...) empezó a remplazarse por un nacionalismo que enfrentaba el peligro encarnado en el comunismo. Se hizo mucho hincapié en el respeto a los símbolos nacionales contraponiéndolos a la amenaza internacionalista”<sup>104</sup>. Es a partir de la década del '40, siguiendo con la tradición militar en el poder y con el primer gobierno peronista, donde se verá con mayor peso la aparición de lo folklórico, ya que se establece una Comisión de Folklore y Natividad que establece “un plan de recopilación cultural regional y de revalorización de la

---

<sup>103</sup> Puiggrós, Adriana (2006); *ob. cit.*; pág. 123.

<sup>104</sup> Amuchástegui, Martha; *¿Qué idea de Patria reciben los chicos en los actos escolares? Entrevista a Martha Amuchastegui* en Diario Clarín; 21.09.1997.

memoria popular. La incorporación de los militares y de lo militar a la vida escolar es notable”<sup>105</sup> siendo más sincero este enfoque que el de lo que la Comisión tomaba como folklore.

En 1949, el Ministerio de Educación edita diferentes *Cancioneros Escolares*. Uno fue realizado por el investigador Juan Alfonso Carrizo, quien supo recopilar cantos de tradición oral mediante un profundo trabajo de campo. Siendo parte de la mencionada Comisión de Folklore y Nativismo lanza un “Cancionero Tradicional Argentino” donde vemos una recopilación de cantos norteros con esta salvedad:

*“Aunque este estudio se ha hecho frente a los cantares tradicionales del noroeste argentino, sus conclusiones son aplicables a todo el país, pues, hay absoluta unidad en el acervo poético tradicional argentino”*<sup>106</sup>

Desde las primeras páginas del Cancionero se busca generar una ilusión de unidad propia de estrategias geo políticas del Estado Nación. Consideramos que no hay un relato absorbido sin relectura por aquel que hace uso del cancionero, sino que su uso, enseñanza y aprendizaje implican una serie de políticas articuladas desde afuera de la escuela o del mismo cuerpo de quien entona las canciones. Hacemos esta salvedad ya que “el poder no está localizado en el aparato de estado” –en este caso difusor de esta obra-, y es necesario tener en cuenta que “nada cambiará en la sociedad si no se transforman los mecanismos de poder que funcionan fuera de los aparatos de Estado, por debajo de ellos, a su lado, de una manera mucho más minuciosa, cotidiana”<sup>107</sup>. Consideramos tener en cuenta el material curricular oficial así como el uso del mismo prestando atención a las prácticas que acompañaban tales cánticos.

---

<sup>105</sup> Puiggrós, Adriana (2006); *ob. cit.*; pág. 124.

<sup>106</sup> Carrizo, Juan Alfonso; *Cancionero Tradicional Argentino (seleccionado para use de los niños)*; Ministerio de Educación Consejo Nacional de Educación. Comisión de Folklore y Nativismo; 1945; pág. 15.

<sup>107</sup> Foucault, Michel (1992); *ob. cit.*; pág. 110.

En el cancionero mencionado, se destaca en el prólogo escrito por Juan Alonso Carrizo la siguiente afirmación sobre los cantares populares:

*“Es evidente que en esa tradición encontramos el fondo mismo de nuestra alma nacional que, contrariamente a los que ha pensado y siguen pensando alguno de nuestros escritores, muy poco se debe a las culturas indígenas, somos lo demuestran ampliamente las veintitrés mil piezas escogidas hasta ahora por mí”<sup>108</sup>,*

Luego, hace una distinción entre quienes viven en la ciudad y “la gente nacida y criada en la campaña”: éstos son “la boca del pueblo” y están “divorciados de la civilización materialista moderna”, aquellos no cultivaron “el romance que fue tradicional en el pueblo, despreció la copla y parece que desconoció la glosa”<sup>109</sup> según un relevamiento hecho en 1916 en la zona de Tucumán. La experiencia de Carrizo abarca la zona de “El Tucumán”: “antigua denominación indígena de casi todo el noroeste argentino” y agrega que “en la época colonial El Tucumán abarca lo que es hoy: Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, Santiago del Estero, La rioja y parte norte de Córdoba”<sup>110</sup>, que fecha en 1936.

Para cerrar el prólogo, Carrizo mantiene que

*“resulta absolutamente inadmisibile, en lo que a tal región se refiere, la identificación hecha por don Domingo Faustino Sarmiento de la campaña con la barbarie. Un medio social bárbaro no puede jamás producir un acervo poético de esa importancia y de esa naturaleza, ni conservar la tradición poética del gran Siglo de Oro español”<sup>111</sup>.*

---

<sup>108</sup> Carrizo, Juan Alfonso (1949); *ob. cit.*; pág. 16. Las cursivas me pertenecen.

<sup>109</sup> Carrizo, Juan Alfonso (1949); *ob. cit.*; pág. 16.

<sup>110</sup> Carrizo, Juan Alfonso (1949); *ob. cit.*; pág. 17.

<sup>111</sup> Carrizo Juan Alfonso (1949); *ob. cit.*; pág. 22.

Esta última aseveración nos permite comprender el perfil de docente y de ejecutante de las piezas musicales que se buscan para el cancionero. No dista en absoluto de la perspectiva etnocentrista de Sarmiento: si éste sostenía que la civilización no era apta para ciertos sectores (negros, pardos, indios, entre otros), según el pensamiento de Carrizo el folklore es legítimo porque nada tiene que ver con un sector bárbaro, el indígena, sino que es del pueblo, que básicamente son personas que se han alejado de la vida ajetreada de la ciudad, pero aún poseen, en su alma, la tradición<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> Durante las décadas del '40 y '50 fue notoria la producción de cancioneros folklóricos. Sin embargo, muchos estaban basados en recopilaciones ya realizadas, sin intención de una investigación propia, como el caso de Kurt Pahlen que en 1949 edita, mediante Ricordi, "Los pueblos del mundo cantan así...". En el prefacio adelanta que los cantos allí reunidos los reunió "al azar": en el caso argentino, toma canciones recogidas y armonizadas por el célebre Carlos Vega.

## Cancioneros y milicia

A pesar de que el discurso de Juan Alfonso Carrizo reivindicaba y alentaba la concepción que la Comisión postulaba como “folklore” y “tradición”, las “Rondas y Juegos Infantiles (para la enseñanza primaria)” editado por el ministerio de Educación en 1949 son un compendio donde 9 de sus 21 canciones son de C.S Alemandri y en el que abundan las marchas, el “juguete marcial” como “Con bonetes de papel” que sugiere cantar:

*“Con bonete de papel  
al redoble del tambor  
vamos todo uno a uno  
a formar el batallón.  
Cuando el toque del clarín  
da el llamado de atención  
a la voz del General  
da comienzo la instrucción.”*<sup>113</sup>

O en “Cien soldaditos” podemos cantar

*“como soldados bien disciplinados,  
hacen la venia para saludar,  
cantan alegres, mientras van marchando  
esta sencilla marcha militar”*<sup>114</sup>.

---

<sup>113</sup> Alemandri, Carmen; *Rondas y Juegos Infantiles (para la enseñanza primaria)*; Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación; 1949; Primera Edición; págs. 8-9.

<sup>114</sup> Alemandri, Carmen (1949); *ob. cit.*; pág. 15.

Es para destacar la versión de “Estaba la paloma Blanca”. Donde la canción popular canta “con el pico cortaba la rama/ con la rama cortaba la flor/ ay, ay, ay cuándo veré a mi amor”, la versión que encontramos en el cancionero en cuestión lo reemplaza por un

*“Ay, ay, ay cuándo veré a mi Dios”*

Dónde la versión popular canta “me arrodillo a los pies de mi amante/ me levanto constante constante”, la versión modificada dice

*“me arrodillo a los pies de mis padres(...)”<sup>115</sup>*

El reemplazo no suena forzado ya que el acento cae en la octava sílaba de los versos eneasilábicos, y las palabras contienen las mismas vocales, siendo idéntica la sílaba acentuada (“o” y “e”). Independientemente de la parte técnica, lo notorio es el cambio que se hace para acomodar el canto a las “buenas costumbres” que debían ser transmitidas por la escuela, manteniendo una relación lírica de un marcado acartonamiento.

El Ministerio de Educación, junto con las “Rondas...”, lanza el “Cancionero Escolar Argentino (para la Enseñanza Primaria)”, donde se encuentran todos los cantos obligatorios, junto a otras canciones que mantienen el sentimiento de la época, como por ejemplo la “Marcha del Reservista”

---

<sup>115</sup> Alemandri, Carmen (1949); *ob. cit.*; pág. 18. Una versión similar en Carrizo, Juan Alfonso (1949); *ob. cit.*; pág. 55: “¡Madre! / ¿cuándo veré a mi amor?/Me arrodillo delante mis padres (...)”. Consideramos que la inclusión de la palabra “Madre” es la que fuerza un cambio en la métrica y en el tempo de la canción: el cambio de 6/8 (métrica típica el folklore) al 2/4 es acompañado por la aclaración “más lento”.

*“la Reserva Argentina no tiene  
más que un recto camino a seguir:  
el que nace en los propios umbrales  
del cuartel, que nos supo enseñar,  
a la vez que las normas guerreras  
la virtud de morir o triunfar”<sup>116</sup>.*

El “reservista” era todo aquel ciudadano que, habiendo hecho el Servicio Militar Obligatorio, se mantenía en suspenso esperando tácitamente a ser llamado a defender la Nación. Una oda a aquellos potenciales nuevos soldados.

Otro ejemplo a destacar es el “Canto al Trabajo”, con letra de Oscar Ivanissevich y música del conocido tanguero Cátulo Castillo:

*“Hoy es la fiesta del trabajo,  
Unidos por el amor a Dios,  
Al pié de la bandera sacrosanta,  
Juremos defenderla con honor...*

*Que es nuestro pabellón azul y blanco  
La sublime expresión de nuestro amor.  
Por él, por nuestros padres, por los hijos.  
Por el hogar, que es nuestra tradición.*

---

<sup>116</sup> Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación; *Cancionero Escolar Argentino (para la enseñanza primaria)*; 1949; Primera Edición; págs. 24-25.

*Se ennoblece la vida trabajando,  
se quiere más la patria y el hogar,  
cuando el sudor bendice nuestro esfuerzo,  
cuando ganamos, trabajando el pan...*

*San Martín venció al Ande trabajando  
y traspuso las cumbres hacia el sol,  
cumpliendo los deberes de Argentinos (DIXIT),  
tendremos los derechos y el amor”<sup>117</sup>.*

Ejemplo a destacar ya que con el tanguero quien hace la letra es el segundo ministro de Educación del primer y segundo gobierno de Juan Domingo Perón, que lo será en la breve presidencia de María Estela Martínez de Perón (1974-1976). Este ministro era un cirujano ultranacionalista y antes de ser ministro “había renunciado a su cátedra universitaria jurando no regresar mientras un solo estudiante formara parte del gobierno universitario” declarándose “abiertamente profascista”<sup>118</sup>.

La reforma constitucional de 1949 “tendió a volver uniformes a nivel nacional los currícula y a adaptarlos a las necesidades del desarrollo industrial”; y junto con ellos se le dio primera prioridad al “desarrollo del vigor físico de los jóvenes” e “incrementar su potencia y sus virtudes”<sup>119</sup>. En este contexto no hace ruido canciones escolares como las compiladas en el “Cancionero Escolar Argentino” de Pedro Berruti de 1957. Encontramos la “Marcha de la

---

<sup>117</sup> Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación (1949); *ob. cit.*; págs. 26- 27.

<sup>118</sup> Puiggrós, Adriana (2006); *ob. cit.*; pág. 131.

<sup>119</sup> Puiggrós, Adriana (2006); *ob. cit.*; pág. 140.

Educación Física”, con Letra de Vivetne C. Chiara y Música de Alberto Cifolelli, que en su primer parte y en el coro dice:

*“Jóvenes fuertes, disciplinados.  
Llenos de vida, marciales van  
con alegría, con entusiasmo;  
marchando cantan en son de paz.  
El cuerpo esbelto, la vista al frente(...)*

Coro

*¡Arriba, juventud de la Argentina!,  
brillante porvenir de mi nación,  
que jura defender con hidalguía  
la gloria de su honrosa tradición (...)  
que lleva la consigna sacrosanta  
de vencer en la lucha o de morir”<sup>120</sup>*

En la página siguiente del “Cancionero...” encontramos, en la misma tónica, “La canción del Infante (Marcha)” con Letra y música del Mayor de Banda Domingo de Ruvo. Algunos fragmentos:

*“Infante, soldado argentino:  
infante, soldado marcial,  
tu norte es ser fiel al destino*

---

<sup>120</sup> Berruti, Pedro (1960); *ob. cit.*; pág. 12.

*que trazó el Gran Capitán.  
Estirpe de nobles varones,  
varones de temple tenaz (...).  
Al despertar el clarín (...)  
en su Patrio llamar  
a la raza viril  
que la impulsa a triunfar. (...)  
Morir por la patria, ¡oh, valientes!,  
morir defendiendo su honor;  
es éste el ideal más ardiente  
de argentino que es todo valor. (...)*<sup>121</sup>

A pesar que algunos intentos de desligarse de esta tradición lírica “a través de casi una década de nacionalismo popular en la escuela persistía casi intacto el viejo discurso normalista mechado con enunciados católicos”<sup>122</sup> con el fuerte matiz nacionalista y militar que pudimos apreciar en los ejemplos dados. El golpe militar de la auto-proclamada Revolución Libertadora, por su parte, profundizó el costado normalista, aunque las influencias de diferentes pedagogos y pedagogías se hacían presentes.

Cabe destacar que esta política de estado convivió con otros proyectos pedagógicos experimentales, algunos relacionados a John Dewey y la Escuela Nueva, donde la creatividad era motivada a través de un entorno abierto. Ejemplo de esto fue la experiencia llevada a cabo por Olga y Letticia Cossettini y plasmado en el documental de Mario Piazza “La escuela de la señorita Olga”.

---

<sup>121</sup> Berruti, Pedro (1960); *ob. cit.*; pág. 13.

<sup>122</sup> Puiggrós, Adriana (2006); *ob. cit.*; pág. 148.

De a poco se disuelven las referencias a la milicia. En “Cancionero. 60 canciones para niños” de Adriana Fontana de 1959 encontramos una sola canción haciendo referencia a un elemento militar: “Tamborcito”

*“1. Ta, ta, ta nos dirá el tambor  
al golpear: ta ta ta ta ta ta ta ta.  
2. Ta, ta, ta el tambor ya nos hace  
marchar: ta ta ta ta ta ta ta ta”<sup>123</sup>.*

Son muchos los ejemplos que se podrían dar. Cada cancionero tenía muchas referencias a elementos en relación con el ejército, lo cual sostiene nuestra hipótesis de la dificultad para generar nuevos espacios para la creación de nuevos cantos. Desde una concepción educativa plenamente *bancaria*, en palabras de Paulo Freire, donde se considera a quien aprende como un ser vacío que se llena con la información que el docente le otorga linealmente; y que esta información tiene que ser asimilada mediante la repetición (concepción tomada de positivismo más duro), las condiciones no pueden ser más que rígidas: de esta manera se conforma una serie de prácticas y de cantos confeccionados para tal fin.

Tenemos en cuenta que las tradiciones folklóricas, expresiones populares, son parte de una concepción pedagógica que rigió en el país, en las escuelas, y que aún son tomados como exotismos o arrancados de la historia. Sostenemos, junto a Pablo Alabarces, que “lo popular no tiene que ser pensado solamente en aquello que lo distingue, sino respecto de lo cual se distingue, por qué se distingue y cómo ha sido distinguido. Si no se tiene en la cabeza el mapa completo de la cultura se pierden las relaciones de poder que la estructuran”<sup>124</sup>.

---

<sup>123</sup> Fontana, Adriana; *Cancionero. 60 canciones para niños*; 1959; pág. 5.

<sup>124</sup> Alabarces, Pablo (2009); *ob. cit.*; pág. 216.

Queremos destacar que si bien hubo una sistematicidad en inculcar estos elementos en los cuerpos cantantes en las escuelas, también hay un estilo de época que de a poco se fue diluyendo al entrar la canción en contacto con otras expresiones, pero que fue muy fuerte a lo largo de la primera mitad del siglo XX y que siguió en décadas posteriores con otra frecuencia e intensidad: en el proceso cívico- militar comprendido entre 1976 y 1982, la violencia explícita, la desaparición de cuerpos, la crueldad diseminada en la sociedad acompañó como nunca antes la violencia simbólica.

## Maneras de enseñar el cancionero escolar

En 1943 el consejo edita una “cartilla preparada por la Inspección de Música, para uso de los profesores del ramo” (según lo indicaba desde su portada<sup>125</sup>) que formó parte del currículum sentando ciertas bases para la enseñanza de música. Esta edición fue acompañada por “una lista completa de los cantos escolares aprobados por la Superioridad, distribuídos (DIXIT) por su dificultad, carácter de la letra, y extensión del registro empleado, en los siete grados de la enseñanza primaria acompañará el presente opúsculo”<sup>126</sup>.

Las pautas marcadas en esta cartilla no impusieron una manera completamente distinta de enseñar música, sino que diagramaron con mayor severidad las prácticas establecidas hasta entonces y que se extendieron en varios aspectos hasta el día de hoy.

Con respecto a cómo cantar, este pequeño manual sostiene que, por ejemplo, “`calle´, `llanto´, `llamado´ no serán pronunciados: `caye´, `yanto´, `yamado´, vicio muy arraigado principalmente entre los porteños. Esta dicción imperfecta presta un sello de incultura a quien la cultiva. El profesor, con el Consejo y por sobre todas las cosas con el *Ejemplo*, suprimirá la raíz ese mal vicio”<sup>127</sup>.

A lo largo de las pautas a seguir encontramos indicaciones acerca de cómo “el folklore (...) debe pronunciarse con la más absoluta claridad y corrección”<sup>128</sup> que marcan posiciones no específicamente técnicas sino de comprensión con respecto a expresiones de raíz popular. En efecto, para la perspectiva normalista propia de la escuela estatal, cada canción a cantar tiene que pasar por su filtro y adecuarse a la estética que sostienen, y las prácticas que mantienen. De esta manera, “los

---

<sup>125</sup> *Enseñanza de la Música y del Canto en las Escuelas Dependientes del Consejo Nacional de Educación*; Consejo Nacional de Educación; Buenos Aires; 1943.

<sup>126</sup> *Enseñanza de la Música...* (1943); *ob. cit.*; pág. 3.

<sup>127</sup> *Enseñanza de la Música...* (1943); *ob. cit.*; pág. 7. *Cursivas en el original.*

<sup>128</sup> *Enseñanza de la Música...* (1943); *ob. cit.*; pág. 7.

ejercicios y los juegos deberán ocupar en general un tiempo relativamente breve; no más de 7 minutos por clase; el resto se dedicará a la enseñanza de rondas y juegos. *En ningún caso el profesor enseñará el canto que no se le encuentre incluido en la lista oficial*<sup>129</sup>.

La mecánica del dispositivo escolar marca que es necesario no reprimir a los sujetos en la institución sino, por el contrario, estimular de todas las maneras posibles ciertas condiciones; mientras, por otro lado, se apaciguan otras. Así como ciertos cantos, ciertas maneras de cantar el folklore y ciertas canciones por fuera de lo establecido quedan afuera, “en la escuela primaria, todos los alumnos deben cantar, con hermosa o fea voz”<sup>130</sup>. Si tiene importancia qué se deja fuera del *currículum oficial*, más importantes son las prácticas que ello genera, ya que estas conforman los cuerpos cantantes los cuales cantan ciertos cantos, con determinadas especificaciones, dispuestos en y por la Escuela, donde *no-hacer* no es una opción.

Se determinan criterios para evaluar las actitudes de los estudiantes. Así, una “*aptitud musical perfecta*” corresponde a quienes “asisten a clase con placer y alegría; por intuición, afinan los sonidos sin mediar una preparación previa”; mientras que aquellos con “*aptitud musical nula*” es el estudiante que “no afina ni se interesa en los más mínimo, por la clase de música”. Si es por timidez, la cartilla sugiere que el profesor aplauda ante el más mínimo progreso pero, “en otros casos (...) ningún ejercicio es capaz de dar lo que la naturaleza le ha negado”<sup>131</sup>.

También se otorgan pautas para “las enseñanzas de solfeo” que “serán elegidas (...) del libro: ‘Solfeo de los solfeos’ de A. Dannhuser y Lemoine”<sup>132</sup>. Si sosteníamos que la Escuela no había podido desprenderse de ciertas costumbres y prácticas, he aquí un ejemplo donde se elige una

---

<sup>129</sup> *Enseñanza de la Música...* (1943); *ob. cit.*; pág. 12. Las cursivas me pertenecen.

<sup>130</sup> *Enseñanza de la Música...* (1943); *ob. cit.*; pág. 8.

<sup>131</sup> *Enseñanza de la Música...* (1943); *ob. cit.*; pág. 9-10. Cursiva en el original. Nótese que es *el* alumno con actitud nula, ya que según esta guía, quienes poseen esta aptitud “no llegan ni al %1”, estadística falaz que ayuda a la discriminación de aquellos con capacidades diferentes.

<sup>132</sup> *Enseñanza de la Música...* (1943); *ob. cit.*; pág. 36.

técnica superada por otras que, con respecto al canto de varias voces, sostenía era necesario “enseñar cada voz por separado sin que se escuchen los unos de los otros”<sup>133</sup>, acompañando la directiva por la cual “para las vocalizaciones el profesor exigirá la posición de *`firmes`*”<sup>134</sup>.

En el “Compendio de Cultura Musical” de E.L y E. G. Benvenuto en su 25ª edición de 1968 se exige el mismo sistema de solfeo. Es en plena dictadura de Juan Carlos Onganía que encontramos este compendio que en su tapa sostiene que “responde a los programas en vigencia del Ciclo Básico y de las Escuelas de Comercio, con EJERCICIOS DE SOLFEO FOLKLORICO Y COREOGRAFIAS FOLKLORICAS”<sup>135</sup>. Este cancionero-manual, entre otros, mantiene ciertos criterios de época, cuando sostiene que el instrumento nato es la voz humana y que esta creencia se afirma “en la contemplación de los pueblos bárbaros, que demuestran en forma ruda sus sentimientos por medio de la danza y el canto salvaje, y aún en el hombre civilizado subsiste la natural tendencia a manifestar sus impulsos por ese medio, y en la forma incoherente en que lo hacían sus antepasados”<sup>136</sup>.

Para ilustrar claramente la metodología que impartía la cartilla, y que aún se usa, cito los procedimientos para 3º, 4º, 5º y 6º grados:

*“1º El profesor anuncia a la clase el nombre y los autores de la letra y de la música*

*(...).*

*2º Da breves datos biográficos sobre los autores (...).*

*3º Escribe la letra en el pizarrón y la hace copiar por sus alumnos, fiscalizando la forma en que lo hacen (...).*

---

<sup>133</sup> *Enseñanza de la Música...* (1943); *ob. cit.*; pág. 38.

<sup>134</sup> *Enseñanza de la Música...* (1943); *ob. cit.*; Pág. 20.

<sup>135</sup> Benvenuto, E.L y E. G.; *Compendio de Cultura Musical*; Buenos Aires; Cesarini Hnos. Editores; 25ª edición; 1968.

<sup>136</sup> Benvenuto, E.L y E. G. (1968); *ob. cit.*; pág. 77.

*4º Explicación del contenido del verso; su significado, su fondo histórico, patriótico, descriptivo, evocativo, o simplemente poético.*

*5º Aclarar palabras o alusiones que pueden resultar confusas para los niños (...).*

*6º En forma individual y luego colectiva, el profesor hará leer a la clase toda la letra de la canción que va a enseñar (...).*

*7º Una vez aprendida y explicada la letra, el profesor ejecutará ante su clase toda la canción”<sup>137</sup>.*

En ningún momento de la Cartilla se tiene en cuenta la posibilidad de crear canciones que estén fuera de lo pautado, ni es posible correrse de lo diagramado. Para finalizar, la cartilla mantiene que el profesor siempre tiene que estar de frente a la clase para no generar un “contrasentido pedagógico. ¿Cómo podrá fiscalizar la emisión y la compostura de sus alumnos, si se encuentra colocado de espaldas a la clase?”<sup>138</sup>.

Administración de cuerpos cantantes con suma sutileza: esa es la función hegemónica de la Escuela en tanto dispositivo.

---

<sup>137</sup> Enseñanza de la Música... (1943); *ob. cit.*; pág. 37.

<sup>138</sup> Enseñanza de la Música... (1943); *ob. cit.*; pág. 40.

## Década del '60: ruptura y apertura inconclusa

Desde el umbral de la década del '60 varios aspectos de la sociedad argentina fueron cuestionados, revisados e incluso cambiados: el rol de la mujer, la familia, los valores, las creencias básicamente toda vieja institución incluyendo la escuela.

El mundo pasaba por la segunda pos guerra. En la Argentina de los años '50 se construyen “los sectores medios, tanto desde el punto de vista económico como cultural” y esto “marca un cambio sustantivo en el tejido social de la Argentina. Las políticas distributivas del peronismo durante las décadas del '40 y del '50 junto con los proyectos de industrialización y urbanización”<sup>139</sup> crean un panorama diferente. En el estudio citado, la Dra. Sandra Carli menciona las diferentes influencias que funcionaron como anacrusa a la década posterior: el psicoanálisis por un lado, y la indagación en “nuevas corrientes” pedagógicas, por el otro, darán un nuevo rumbo a la enseñanza.

Sin embargo, estos avances e indagaciones quedan circunscriptos a la esfera de la educación privada poniendo “en duda el alcance de sus efectos sobre el pasaje de una pedagogía centrada en la enseñanza a una pedagogía centrada en el aprendizaje y más individualizante (...) y por tanto su impacto en la modificación más estructural de la cultura escolar”<sup>140</sup>. La autora ubica entre los años 1955 y 1975 “un clima de época, de notoria experimentación, y una corriente de opinión a favor de una mayor democratización en el vínculo entre adultos y niños, de una flexibilización de la autoridad, de la necesidad de una comprensión más integral (sociológica, psicológica y pedagógica) de la identidad infantil”<sup>141</sup>.

---

<sup>139</sup> Carli, Sandra; *Clases medias, pedagogías psi y miseria social en la historia reciente de la Argentina. El lugar de la infancia (1955-1976)*; 23º Reunión anual de Anped Encuentro Internacional “Educação não é privilégio”; Caxambu, Brasil; 2000; pág. 1. Disponible en: [www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1418t.PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1418t.PDF)

<sup>140</sup> Carli, Sandra (2000); *ob. cit.*; pág. 5.

<sup>141</sup> Carli, Sandra (2000); *ob. cit.*; pág. 6.

Ciertos momentos a nivel educacional, como de la sanción del Estatuto Docente promulgado en 1958, son importantes para remarcar y contextualizar una efervescencia en la producción intelectual, así como la llegada del gobierno democrático del Dr. Arturo Umberto Illia que, junto a destinar un %23 del PBI nacional para educación, logró una “apertura democrática del campo educacional, hasta donde lo permitían los límites de lo tolerable puestos por la Iglesia y los núcleos duros de la cultura normalista, aún vitales”<sup>142</sup>.

Nuestra intención en este apartado es dar cuenta de las nuevas perspectivas en materia de pedagogías y maneras de tratar la música y a sus intervinientes en el comunicativo de la enseñanza. Tomaremos la extensa obra de Violeta Hemsy de Gainza como referente de esta innovación en la década del '60.

---

<sup>142</sup> Puiggrós, Adriana (2006); *ob. cit.*; pág. 153.

El currículum escolar varía sensiblemente en la época. Por ejemplo, en 1962:

*“el tradicional programa de música constituido por listas de canciones y algunas referencias al lenguaje musical, fue reemplazado, para el nivel primario, por otro más ambicioso en contenidos, más abarcativo en materia de cancioneros, y que incluía sugerencias de actividades didácticas. Este documento fue producido por la Inspección de Música del Consejo Nacional de Educación”*<sup>143</sup>.

Al país llegan y se realizan traducciones de métodos novedosos de pos guerra, o de décadas anteriores, que traían a Sudamérica una bocanada de aire fresco a las acartonadas maneras de percibir la enseñanza musical y a sus actores intervinientes.

La pedagogía de Violeta Hemsy de Gainza es influenciada por el método Orff o Dalcroze que tienen en común una unidad en su manera de concebir, y de enseñar, la música que entrelaza el solfeo, la danza, el movimiento corporal, así como tienen en cuenta el rol activo del niño en este proceso de enseñanza. De acuerdo con Hemsy de Gainza “en el origen estaba la música completa: la melodía con el ritmo y las superposiciones sonoras, la teoría con la práctica, el hacer con el oír, con el sentir, con el entender, la música unida al hombre”<sup>144</sup>

Una de estas perspectivas, el Método Orff, se basaba en la amplia concepción social de la música, y comprendía a esta dentro, y solo dentro, de un entorno de otros individuos con quienes interactuar. Karl Orff (1895- 1982), su creador vivió su propia experiencia como educador musical. En sus comienzos debía ejecutar músicas románticas mientras que los estudiantes “debían

---

<sup>143</sup> Frega, Ana Lucía; *Metodología comparada de la Educación Musical. Tesis de doctorado en Música, mención Educación*; Buenos aires; Editorial Collegium Musicum; 1997; pág. 2.

<sup>144</sup> Hemsy de Gainza, Violeta; “La pedagogía musical frente al concepto de integración” en *Fundamentos, Materiales y técnicas de la educación musical. Ensayos y conferencias 1967- 1974*; Buenos Aires; Ricordi; 1977; pág. 21.

demostrar, por medio de movimientos y de danzas, lo que esas obras inspiraban. Orff pronto se dio cuenta de que esa música no concordaba ajustadamente con los movimientos y se puso a pensar que los alumnos músicos debían ser los compositores de sus propias músicas, a la vez, que encontraban en sus movimientos y danzas un medio propio de expresión”<sup>145</sup>. De esta manera su método tuvo muy en cuenta la creación de aquellos que también producen en el proceso de enseñanza: los estudiantes, actores relegados a una actividad de repetición en la clase.

El método que sugiere Hemsy de Gainza es directo y global. En este hay una “selección (calidad y cantidad) de los materiales, conocimientos y experiencias musicales para las distintas etapas del aprendizaje”. Con el método directo refiere “a la forma en que se conecta un individuo con la música (...) se trata de explicar la música con la música misma, a partir del ambiente sonoro más próximo”<sup>146</sup>. En efecto, así como un profesor de inglés, por ejemplo, les habla los estudiantes en ese idioma para familiarizarlos con la lengua, para apreciar sus modos, texturas, con la música es, según la autora, recomendable y efectivo envolver a los estudiantes en ese mundo musical. Notamos aquí una diferencia concreta con la perspectiva tratada en el capítulo anterior: en la Cartilla de 1943 se establece una metodología que deja para un final la entonación y práctica de la canción, previo análisis racional y memorización de la letra.

La concepción integradora, o mejor dicho *holística* (que desconoce separar la música, sus ritmos y sus letras) en Hemsy de Gainza tiene parte de su raíz rizomática en las concepciones de otro importante pedagogo musical, Walter Howard. Su obra “la música y el niño”, de 1952, fue traducida en 1961 y la revisión técnica estuvo a cargo de la propia Violeta Hemsy de Gainza. En esta obra Howard, luego de varias experiencias como profesor de música, arremete sobre “el principio mortal, según el cual en materia de educación hay que proceder de lo fácil a lo difícil” y

---

<sup>145</sup> La musique dans l'éducation, A. Collin, UNESCO, 1955, París, pág. 253 citado en Frega, Ana Lucía, *ob. cit.*; pág. 50.

<sup>146</sup> Hemsy de Gainza, Violeta (1977); “La pedagogía musical frente al concepto de integración” en *ob. cit.*; pág. 25.

que “triunfa también en la enseñanza de la música”<sup>147</sup>. Escapando a este principio tan cercano a las formas de enseñar música de décadas anteriores, el contacto con la música toda tiene que ser un acto primordial pues “ir de lo fácil a lo difícil equivale a hacer ejecutar siempre al niño únicamente lo que es fácil, de esta manera, nunca se encontrará en el caso de tener que resolver una verdadera dificultad”<sup>148</sup>. Cuando se desmiembra la totalidad musical y el acto comunicativo es una seguidilla de micro pasos a seguir, el individuo, según el autor, pierde posibilidad de abordar con confianza lo que se considera más difícil.

Howard, en total coincidencia con las nuevas maneras pedagógicas de enseñar y vivir la música sostiene que “un ser humano solo puede decir algo valioso si se basa en sus propias experiencias; cualquier otra cosa me parecería carente de sentido y sin vida”<sup>149</sup>. La experiencia sensible, sobre todo del niño, toma peso en busca de desarmar la enseñanza *bancaria*, donde hay una transmisión lineal de conocimientos.

En esta década de ruptura que representan los '60, Hemsy de Gainza postula que era “inamovible la regla pedagógica que sostiene la necesidad de partir del ‘hacer’, de la experiencia musical y solamente desde allí remontarse a la teoría y a las abstracciones”, teniendo en cuenta que “quienes conocen profundamente a los niños son conscientes del peligro de las especializaciones, de los códigos unilaterales y el academismo”<sup>150</sup>. Importancia, por una parte, de la experiencia directa con la música y, por otro lado, de no generar abstracciones prematuramente. Howard sostiene en “La música...” que “es falsa la idea, cara al humanismo clásico, según la cual bastaría transmitir las conclusiones alcanzadas a través de la experiencia de los trabajadores intelectuales al conjunto de los seres humanos para que estos lleguen automáticamente a un nivel interior más elevado”<sup>151</sup>;

---

<sup>147</sup> Howard, Walter; *La Música y el niño*; Buenos Aires; Editorial Universitaria de Buenos Aires; 1975; pág. 100.

<sup>148</sup> Howard, Walter (1975); *ob. cit.*; pág. 108.

<sup>149</sup> Howard, Walter (1975); *ob. cit.*; pág. 109.

<sup>150</sup> Hemsy de Gainza, Violeta (1977); “Materiales actuales de la educación musical” en *ob.cit.*; pág. 39.

<sup>151</sup> Howard, Walter (1975); *ob. cit.*; pág. 122.

pensamiento cercano al de Comenio, pedagogo checo del s. XVII: “no hay nada en la inteligencia que no haya pasado por los sentidos”<sup>152</sup>. Desarticulación de perspectivas evolucionistas e ingreso del factor corporal es lo innovador en las corrientes pedagógicas argentinas en la época, un alejamiento del intelectualismo al concebir que “cada niño es un aprendiz de músico que trabaja junto a un maestro músico. El maestro que hoy necesitamos no se forma con métodos de pedagogía musical sino, fundamentalmente, con la práctica y la vivencia musical”<sup>153</sup>.

Un autor innovador de gran peso fue Edgar Willems (1890- 1978), traducido en Argentina por Hemsy de Gainza, quien incluso ofreció seminarios en nuestro país a lo largo de la década del '60. Este pedagogo notaba la diferencia en la concepción de “recibir los sonidos *en* el oído y no *por* el oído en el cerebro; lo cual no es, en absoluto, la misma cosa desde el punto de vista psicológico; se trata de un acto *sensorial* y no afectivo o mental”<sup>154</sup>. Sitúa de esta manera el fenómeno sonoro en el terreno de lo corporal, con la necesidad del educador de despertar en el niño “la *apetencia* del sonido así como la atención al fenómeno sonoro”<sup>155</sup>. Para esta tarea Willems abre la puerta, como el pedagogo Zoltan Kodaly o el compositor Bela Bartok, a músicas propias de las regiones de quienes comparten la experiencia de aprender música, pero, a diferencia de aquellos, también tiene en cuenta expresiones modernas como el jazz.

Siguiendo a Willems, Hemsy de Gainza tomará las herramientas que posibilitan diferentes experimentaciones con la materia sonora, como la música contemporánea. Ésta elección se extiende más allá de los intentos de la pedagoga por desarticular la música tonal, o de su virtuosismo notable. Dentro de la música contemporánea la pedagoga destaca ciertas características:

---

<sup>152</sup> Hemsy de Gainza, Violeta (1977); “Relación del músico con la música” en *ob.cit.*; pág. 10.

<sup>153</sup> Hemsy de Gainza, Violeta (1977); “La pedagogía musical frente al concepto de integración” en *ob.cit.*; pág. 27.

<sup>154</sup> Willems, Edgar; *La preparación musical de los más pequeños*; EUDEBA; 1976; pág. 64. Cursivas en el original. La primera edición de esta obra en Argentina data de 1962, por EUDEBA.

<sup>155</sup> Willems, Edgar (1976); *ob. cit.*; pág. 65. Cursivas en el original.

- “La valorización del sonido como ‘objeto’, lo cual conduce al predominio de la ‘materia’ musical sobre la forma, del ‘tema’ sobre el desarrollo;
- La revalorización de los parámetros ‘olvidados’, como la intensidad y el timbre (...);
- La relación directa entre el compositor y el oyente, la desaparición de la partitura y del intérprete (música concreta, electrónica, improvisación);
- la integración de los diferentes lenguajes expresivos como el sonido, la luz, el movimiento (improvisación, teatro musical)”<sup>156</sup>.

Los dos últimos puntos nos permiten reflexionar sobre la relación entre el docente y el estudiante, en este caso, del maestro músico con el niño aprendiz de músico. Desde esta nueva metodología no sólo se tiene en cuenta la perspectiva del niño, sino que se toma como disparador a nuevas creaciones y nuevos motivos para seguir estimulando al estudiante. No sólo eso, sino que incluso hace difusa, completamente adrede, la relación jerárquica por excelencia: maestro estudiante resquebrajando los “sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar” propios del sistema escolar, que genera su “tipo de capital cultural: el capital institucionalizado”<sup>157</sup>. Tomando las categorías de Bourdieu en el campo escolar se disponen “relaciones de fuerza entre sus agentes que luchan por la apropiación del capital y por detentar el monopolio de la fuerza simbólica. Esa lucha determina cierta jerarquía de temas y (...) objetos ‘dignos’ e ‘indignos’ y cuestiones legítimas a abordar”<sup>158</sup>. Las nuevas perspectivas pedagógicas no proponen, al menos no las aquí analizadas, disolver esta relación sino hacerla permeable a otras posibilidades sensibles y artísticas alejadas de

---

<sup>156</sup> Hemsy de Gainza, Violeta (1977); “Materiales actuales de la educación musical” en *ob.cit.*; pág. 36.

<sup>157</sup> Pineau, Pablo, Dussel, Inés, Caruso, Marcelo; *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*; Paidós; Buenos Aires; 2001; pág. 38. La escuela genera por una parte, un conocimiento descontextualizado, y al que al que responder, y canciones que hay que cantar.

<sup>158</sup> Margiolakis, Evangelina; “La comunicación como ciencia social” en Margiolakis, Evangelina, Gamarnik, Cora (coordinadoras) *Enseñar Comunicación. Dilemas, desafíos y posibilidades*; Buenos Aires; La Crujía Ediciones; pág. 26.

la concepción que toma a cualquier estudiante como menor respecto el otro miembro de la díada”, inferior, o nunca un “futuro igual”<sup>159</sup>.

Tomando de la música contemporánea la “desaparición de la partitura”, en el aula ocurre un fenómeno de ruptura y apertura a la vez: se abren otros intersticios para que fluya de otra manera el torrente creativo en base a la no- jerarquización esquemática. El encuentro de la música con la danza, con la improvisación, con la producción espontánea es parte de un momento en los ´60 signado por la experimentación.

Estas reflexiones de Hemsy de Gainza son resultado de prácticas varias realizadas por ella misma, y acompañadas de diferentes corrientes de pensamiento de las cuales hicimos notar unas pocas. La musicóloga mantiene que “la psicología moderna ha señalado reiteradamente el valor del juego y la función que este desempeña en los procesos de maduración de toda índole”. De aquí que tenga sumamente en cuenta el valor del “juego creativo y la improvisación” alentando a que “el niño use los objetos para producir sonidos agradables y desagradables, que experimente combinándolos” sin una tutela rígida y vigilante que busque un orden o un sentido, determinado y determinante, a ese juego, ya que “el sonido no es sólo un elemento ‘premusical’ (Willems) que prepara la futura actividad de los alumnos sino que constituye el punto de partida mismo del lenguaje y del arte musical”<sup>160</sup>

Este énfasis en el juego, en la libre combinación de elementos diversos y la emergencia de resultados sin premeditación severa va de la mano, insistimos, de las enseñanzas de Howard quien manifestaba que “*es característico que los niños gozan primero del juego mismo, y que este goce solo ulteriormente es transferido a la música*”<sup>161</sup>.

---

<sup>159</sup> Pineau, Pablo, Dussel, Inés, Caruso, Marcelo (2001); *ob. cit.*; pág. 36.

<sup>160</sup> Hemsy de Gainza, Violeta (1977); “Materiales actuales de la educación musical” en *ob.cit.*; pág. 38.

<sup>161</sup> Howard, Walter; *ob. cit.*; pág. 108. Cursivas en el original.

En efecto, las consideraciones con respecto a las posibilidades de crear música varían notoriamente a lo largo de la década del '60 en relación a décadas pasadas. En una conferencia de Agosto de 1968, "Relación del músico con la música" Hemsy de Gainza sostiene que "una aptitud musical" es "una manifestación particular de un panorama individual más jamplo, en el que la inteligencia y sensibilidad se combinan para ofrecer un campo propicio a los más diversos cultivos"<sup>162</sup>. Este cruce entre no solo capacidades físicas del ser humano con respecto a la música, sino también el peso que la autora le da a la sensibilidad en relación a la inteligencia, es algo que aparece fuertemente en la década del '60. No se considera la posibilidad de comunicarse, de construir comunicación con la música como algo innato ya que "no se nace con una aptitud musical, a menos que se entienda por ello la suma de condiciones generales de inteligencia y sensibilidad" además "de tendencias sensoriales y motrices"<sup>163</sup>. Desde una perspectiva que diferiría con la de Hemsy de Gainza y la aquí expuesta, la aptitud musical "sería el producto de la coincidencia de condiciones" en estrecha relación con una lógica biológica que clausuraría la pertinencia pedagógica. Sin embargo, y en resumen, "no nacemos con una aptitud musical sino con tendencias sensoriales que es necesario desarrollar, educar"<sup>164</sup>.

La construcción comunicativa a la que proponemos entregar nuestra labor como docentes e investigadores se emparenta con estas perspectivas que sugieren la apertura a un juego donde lo inagotable del cuerpo se encuentra con la materia sonora y desde esa comunión emergen nuevas expresiones, nuevas canciones, desde una verdadera diversidad de condiciones culturales.

---

<sup>162</sup> Hemsy de Gainza, Violeta (1977); "Relación del músico con la música" en *ob.cit.*; pág. 10.

<sup>163</sup> Hemsy de Gainza, Violeta (1977); *ob. cit.*; pág. 10.

<sup>164</sup> Hemsy de Gainza, Violeta (1977); *ob. cit.*; pág. 10.

## “El folkllore en la educación musical”

Las concepciones de Hemsy de Gainza en relación a la utilización de canciones familiares a los estudiantes se basaban en experiencias anteriores, como las realizadas por Kodaly. Si bien este último, que fue recopilador de danzas y canciones tradicionales de Hungría, las utilizaba para la enseñanza de la música pero también queriendo “restaurar la tradición de su pueblo”<sup>165</sup>, en el caso de Hemsy la práctica con canciones que sean cercanas a quien entra en contacto con la materia sonora hace de la experiencia más amena. La pedagoga advierte que “la tarea se complicaría inútil y peligrosamente si en el momento crítico de la toma de conciencia se utilizaran ejemplos y materiales nuevos en lugar de trabajar con aquellos que el niño ya tiene interiorizados por haberlos extraído de su propio ambiente durante los primeros años de vida”<sup>166</sup>.

Las recopilaciones folklóricas en las primeras décadas del siglo usaban el repertorio con una finalidad similar a la de Kodaly, con la diferencia de que las canciones eran pasadas por un tamiz estatal, sin importar la cercanía que se tenía a esos cantos, sino que se intentaba construir una identidad en base a los criterios hegemónicos: familia, religión, patria. En Argentina, en las décadas anteriores a la del ´60 ocurrió algo similar: lo folklórico era tomado como algo relevante siempre y cuando tuviera una semejanza con otras expresiones hegemónicas de lengua española.

Las perspectivas desarrolladas en a fines de los ´50 y con mayor intensidad en la década posterior realizan una búsqueda de material folklórico de primera mano, como las recopilaciones de Leda Valladares; y un análisis íntegro del repertorio mismo: sus melodías, sus letras, sus complejidades o sus simplezas, todo era factible de ser usado como apertura sensible en lo musical.

---

<sup>165</sup> Frega, Ana Lucía (1997); *ob. cit.*; pág. 94.

<sup>166</sup> Hemsy de Gainza, Violeta (1977); “El folkllore en la educación musical” en *ob.cit*; pág. 31.

La utilización de repertorio folklórico tradicional, o nuevo, está en estrecha conexión con la categoría de zona de Desarrollo Próximo (ZDP), tomada de la teoría socio- histórica, cuyo referente principal es el pensador bielorruso Lev Vigotsky. Este describe la ZDP como

*“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”<sup>167</sup>.*

Conocido es el conflicto que tenía, y aún tiene, la institución escolar con canciones que no sean del repertorio establecido, pautado por los programas. Si bien esto era claro en la Cartilla expuesta en el capítulo anterior, hoy día siguen sin ser vistas con buenos ojos, ni aprovechadas en sus potencialidades pedagógicas aquellas canciones que no pertenezcan al cancionero oficial. Hay, sí, una apropiación de ciertas canciones difundidas por medios como la TV o la Radio (gran peso tiene hoy día Internet y las plataformas como *You Tube*), pero es reproducida su lógica ociosa en vez de aprovecharlas como trampolín hacia otras instancias musicales. Con respecto a ésto, Hemsy de Gainza mantiene que “es natural que nosotros, educadores, nos resistamos a aceptar pasivamente la atmosfera sonora a que quieren habituarnos los medios de comunicación masiva –que por lo general se encuentran al servicio de intereses no educativos- y tratemos de evitar que esa atmósfera se constituya en la norma”<sup>168</sup>.

Por el contrario, Hemsy de Gainza hace parte del aprendizaje cada elemento musical con el que se relacione el estudiante, que tenga ya una familiaridad, que sea parte de él ya que “es condición de la música invadir y penetrar. De allí que tantos oídos y tantas personalidades se cierran

---

<sup>167</sup> Vigotsky, Lev; *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*; México; Grijaldo; 1988; pág. 133 en Baquero, Ricardo; *Vigotsky y el aprendizaje escolar*; Buenos Aires; Aique; 1998; pág. 137.

<sup>168</sup> Hemsy de Gainza, Violeta (1977); “El folklore en la educación musical” en *ob.cit*; pág. 31.

para defenderse de lo que no entienden o de lo que hiera su sensibilidad. Cuando por el contrario el niño escucha modelos sencillos, se siente atraído y se acerca por encontrar afinidad con el material musical”<sup>169</sup>. Retomando las consideraciones de Vigotsky en relación a su teoría histórico- social, notamos en las sugerencias pedagógicas de Gainza la importancia de tener sumamente en cuenta las subjetividades de sus interlocutores. En efecto, y en coincidencia con Vigotsky, así como es fundamental aprovechar las competencias culturales que trae el estudiante para generar un espacio para fomentar, junto con otro compañero o guía, sus potencialidades, es necesario comprender el escollo didáctico que surge al presentar un desafío extremadamente por fuera de las concepciones del estudiante. Esto ocurre cuando se intenta enseñar en base a un currículum descontextualizado sin respetar los gustos y bagajes culturales: hay una incompreensión que no reside en un impedimento cognitivo, sino en un desconocimiento de ciertos códigos.

Hoy es necesario reflexionar sobre cómo ingresan las nuevas músicas al ámbito de la enseñanza. La industria del ocio de masas, la Industria Cultural, nos pone en relación con la música a través de diversos dispositivos. Uno es el *walkman*, nombre patentado por la empresa Sony y cuya traducción podría ser “hombre caminante”, de lo que inferimos refiere a la acción de escuchar música mientras uno camina o se traslada de un sitio a otro, llevando consigo la música. O sin *poder dejar* de escuchar música. Según José Jorge de Carvalho con el *walkman* “se cae en la más alta privación de la experiencia musical jamás alcanzada” ya que “oír no es más oír con los otros” sino “oír para mí y para nadie más”<sup>170</sup>.

---

<sup>169</sup> Hemsy de Gainza, Violeta (1977); “Relación del músico con la música” en *ob.cit*; pág. 12.

<sup>170</sup> De Carvalho, José Jorge; *Hacia una enografía de la sensibilidad musical contemporánea*; Serie Antropología; 1995; Brasilia; pág. 10.

## Cancioneros en los '60

El período que recorre el final de la década del '50, sumado a toda la década del '60 y llegando a los '70 fue sumamente fructífera en traducción de métodos, experimentación, investigación, y cancioneros varios.

Hemsey de Gainza recorrió todas las instancias, escribiendo métodos para guitarra, piano, traduciendo métodos, y creando sus propias maneras de enseñar. Dentro de los cancioneros :

- Canten, señores cantores. Tomo para infantes y niños de 1963;
- Canten, señores cantores. Tomo para adolescentes de 1963;
- Canten, señores cantores de América de 1966;
- 70 cánones; Gainza, violeta de; 1967;
- Para divertírnos cantando de 1973.

En este último encontramos un acercamiento tácito a la teoría socio-histórica, cuando se pone en relieve la importancia de saber llegar al niño sin apabullarlo, encontrando el término medio por donde dar apertura a una experiencia musical más intensa. Hemsey de Gainza sostiene, junto al ya mencionado Willems, que “la primera condición para poder realizar una educación musical es conseguir la adhesión del niño”<sup>171</sup>. Y este acercamiento no es mediante la obligatoriedad, la sanción, el peso de una institución o cumplir con un programa. Gainza hace hincapié en la importancia “de la calidad y riqueza del cancionero que se maneja”<sup>172</sup>, con la intención de “volver más atractivo el estudio de la música para los niños y jóvenes que asisten a nuestras escuelas”<sup>173</sup>. Sin embargo, por

---

<sup>171</sup> Hemsey de Gainza, Violeta; *Para divertírnos cantando*; Buenos Aires; Ricordi; 1973; pág. 4.

<sup>172</sup> Hemsey de Gainza, Violeta; *Canten, señores cantores. Tomo para infantes y niños*; Buenos Aires; Ricordi; 1963; Prefacio.

<sup>173</sup> Hemsey de Gainza, Violeta; *Canten, señores cantores de América*; Buenos Aires, Ricordi; 1966; Prefacio.

la variedad y riqueza de su método de enseñanza, la musicóloga se permite exclamar: “¡cuántas vocaciones musicales nacen en el campamento y cuántas pueden deteriorarse en el aula!”<sup>174</sup>.

Consideramos que es tarea de los docentes músicos indagar sobre los gustos de los estudiantes a fin de ofrecer un espacio intermedio donde poder compartir las experiencias de aquel, quien puede ofrecer a través de un juego regulado instrumentos de la cultura<sup>175</sup> para diversificar el cancionero a escuchar y sugerir la creación de nuevas canciones, en caso de ser una posibilidad.

La década del '60 vió nacer a diferentes artistas relacionados con la música para niños, sin ser estrictamente pedagogos, como María Elena Walsh. Como cancioneros encontramos “El reino del revés” y “Zoo loco” de 1964, “Dailan Kifki” y “Cuentopos de Gulubú” de 1966 y “Aire Libre” de 1967, entre muchas reediciones y nuevas recompilaciones. Estas canciones fueron grabadas en diversos registros fonográficos como “Canciones para mirar” (obra de teatro en sus comienzos) o “Canciones para mí”, lanzados por la disquera CBS Records. Los cancioneros de Walsh, en sus ediciones primeras, estaban constituidos por la letra, y partituras de piano, voz y hasta incluso arreglo a dos voces.

El encuentro de los registros fonográficos con este material nuevo para niños generó un alcance que aún hoy encuentra eco. Si bien Walsh siguió su carrera como compositora y escritora, teniendo un importante papel cultural con el regreso a la democracia, es de destacar el peso de sus canciones en las experiencias musicales de la década del '60 tanto dentro como fuera de la escuela. Canciones como “En el país de no me acuerdo”, “Canción para tomar el té” o “Manuelita” (por nombrar tan sólo tres) han tomado un peso preponderante partiendo de esa nueva mirada que generó la apertura a otro tipo de relaciones con la música para niños. En efecto “los espectáculos infantiles de entonces eran una sarta de tonterías, parecidos a los programas de entretenimiento para grandes

---

<sup>174</sup> Hemsy de Gainza, Violeta (1973); *ob. cit.*; pág. 4.

<sup>175</sup> Baquero, Ricardo (1998); *ob. cit.*; pág. 144.

en la televisión, pero a los gritos y marcando más las palabras porque en esa época todos los nenes eran bobos”<sup>176</sup>. El nuevo marco cultural se dio lentamente, fue más distendido y, a la vez, con horizontes más ambiciosos por las nuevas miradas que ofrecían nuevas potencialidades, desconocidas hasta entonces, poniendo en enterevo las viejas maneras de surcar el terreno. En la última entrevista dada por Walsh, ella mantuvo que con las canciones para niños nunca pensó “que hiciera falta agregar moraleja al final de una canción ni decirles a los nenes que se porten bien. Nunca me interesó ponerme en el papel de madre”<sup>177</sup>.

Desde un desligamiento de la moralina cosechada durante décadas, alejándose de los preceptos protocolares y teniendo como bastión la experiencia viva de la música, encontramos expuesta de manera diferente la sugerencia de que el profesor “deberá alentar continuamente la inventiva de los alumnos, animándolos a ‘componer’ canciones dentro y fuera de la clase”<sup>178</sup>. El acto creativo es, para la época, un momento de encuentro, de descubrimiento y de construcción con el niño, el foco escapa al disciplinamiento escolar, y se pone en perspectiva “cuáles son las condiciones sociales que han vuelto posible una descripción determinada del mundo”<sup>179</sup>, en otras palabras, se cuestiona el *currículum*. En lugar de comenzar desde lo pautado, la pedagoga María Laura Nardelli mantenía que la ejercitación debía “partir de motivaciones al nivel de los intereses infantiles, evitando repeticiones aisladas, desprovistas de sentido que las justifique, pues en ese caso su resultado, solo aparentemente, se traduciría en realizaciones mecánicas, superficiales e inútiles, bajo el peso de la fatiga y el hastío”<sup>180</sup>.

---

<sup>176</sup> Verbitsky, Horacio; “Nada personal” en *Diario Pág. 12*; contratapa Martes 11 de enero de 2011.

<sup>177</sup> Walsh, María Elena; “*Lo póstumo es una especie de chiste*” entrevista en *Suplemento Radar de Pág 12*; 2 de noviembre de 2008.

<sup>178</sup> Fontana, Adriana; *Treinta canciones. Material para una iniciación a la música*; Buenos Aires; Editorial Guadalupe; 1968; pág. 8.

<sup>179</sup> Margiolakis, Evangelina (2011) *ob. cit*; pág. 25.

<sup>180</sup> Nardelli, María Laura; *Iniciación Musical*; Buenos Aires; Editorial Guadalupe; 1966; pág. 10.

Estos nuevos cancioneros fueron acompañados por nuevas experiencias, basados en filosofías de diversas influencias. Un ejemplo fue el Centro Pedagógico fundado por la musicóloga Dorothy Ling en 1963. Por más de 20 años este espacio “trabajó en el sector privado con el formato legal de asociación civil sin fines de lucro (...). Los ingresos se dividían en dos mitades. Una de ellas era utilizada para pagar a los **docentes**, quienes recibían el **mismo sueldo y tenían la misma jerarquía**”<sup>181</sup>. El centro no solo ponía en cuestión lo que se enseñaba sino la institución escolar misma ya que “no tenía dueños ni directivos, todas las responsabilidades se compartían”<sup>182</sup>. Esta organización fomentaba la creatividad del niño, separándose radicalmente de la enseñanza formal que “sólo había desarrollado el aspecto intelectual de todas las potencialidades del hombre, dejando de lado la emoción, la creatividad, la imaginación, el mito, la espontaneidad, la libertad de expresión y la afectividad, racionalizando todo el proceso”<sup>183</sup>.

El proyecto de Ling sostiene que “estamos alejados de las fuentes como del niño (...) volcamos sobre él nuestra propia enajenación, distracción y deterioro, en vez de buscar, en el mundo no contaminado del cual él se nutre, las pautas para nuestra propia regeneración”. El canto del niño “más que un cantar, es un cantarse. Es una participación ontológica en lo que es, sin razones, verdadero canto del hombre (...)”<sup>184</sup>. Lo que en otras culturas estaba reservado para los adultos iniciados, donde pasada la edad de la niñez se adentraban a los secretos cósmicos, ahora es virtud del niño, de aquel que no está “contaminado”, que es puro que no está atado por los lazos que nos sujetan a la sociedad.

---

<sup>181</sup> Llinás, Paola y Rivas, Axel; *Las Escuelas Experimentales de Tierra del Fuego: sentidos y condiciones de una propuesta educativa alternativa*; Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento; octubre 2003; pág. 10. Negritas en el original. Fecha de consulta: 10/12/11 Disponible en <http://www.cippec.org/files/documents/Otras%20Publicaciones/InformeTierradelFuego.pdf>

<sup>182</sup> Llinás, Paola y Rivas, Axel (2003); *ob. cit.*; pág. 10.

<sup>183</sup> Llinás, Paola y Rivas, Axel (2003); *ob. cit.*; pág. 9.

<sup>184</sup> Ling de Hernando, Dorothy (compiladora); *Canciones de ahora y de siempre*; Buenos Aires; EUDEBA; 1968; pág. 6.

Esta idealización de “la niñez” proviene de la misma época de la creación de la institución escolar, de parte del movimiento romántico (Wordsworth, Coleridge, Keats, Hölderlin): así como criticaban al raciocinio de la Ilustración y a la creciente urbanización, se idealizó la figura del niño como ser puro. Una lectura diferente es la de Nietzsche, quien mantiene que el niño es la sensibilidad futura y creadora, y no un estadio al cual retornar. Mediante canciones cuyo contenido ha “resistido la erosión de los siglos y permanece inalterable” Ling invita al encuentro con “el niño olvidado, anulado, profanado y degradado, pero no ausente, que habita en cada uno de nosotros y reclama sus libertad de ser. Reclama su natividad”<sup>185</sup>.

Estas prácticas no solo musicales sino transversales a todo el proceso pedagógico eran aparte de las corrientes de la década que consideraban la música como algo vivo, constante, dinámico. Execrando la partición del momento creativo de la música, de separar la letra de la melodía, y dándole una importancia vital al rol docente del músico Ling sostiene de manera holística que:

*“La presencia de este contenido vivo no se percibe ni se comprende si no es por participación, sin apego ni apoyo, en la inconmensurable pero configurante (DIXIT) fluencia rítmico- sonora, en cual la sonoridad del texto y de la música están inestancablemente fundidas. Por eso los textos ni se enseñan como tales, como cosa aparte, para no quebrar esa sonora unidad de sentido vital”<sup>186</sup>.*

Estas nuevas perspectivas pedagógicas convivieron con otras, entrados los '70, que mamaban de didácticas anteriores o de valores que querían ser reinstalados. Si bien *aggiornadas* y conscientes de las posibilidades que brindaban los “nuevos” métodos (Dalcroze, Orff) de enseñanza musical, encontramos en el manual “Didáctica de la Música” de 1974 la afirmación de que “nuestra herencia hispánica es rica en romances y rondas que responden al interés infantil; sus personajes

---

<sup>185</sup> Ling de Hernando, Dorothy (1968); *ob. cit.*; pág. 7.

<sup>186</sup> Ling de Hernando, Dorothy (1968); *ob. cit.*; pág. 6. El destacado me pertenece.

encierran generalmente valores morales ejemplares: amor a los padres, respeto a los ancianos y mayores, cariño fraterno, amor a la patria y a sus héroes”<sup>187</sup>. En este manual, así como en el ya mencionado Berruti, que tendrá sus ediciones nuevas en la década del ’70, queda de lado toda mención a la creatividad de quienes son parte de la experiencia musical. También se hará nuevamente hincapié en los símbolos patrios y a la disciplina escolar normalista:

*“Personalmente creo que si alguna canción patriótica debe enseñársele en primer término al niño en el jardín de infantes, ésta debe ser el Himno Nacional, aun cuando no alcance a percibir totalmente el significado de la poesía que entona. Al hacerlo así no se pretende interpretar la totalidad de las finalidades que deben lograrse a través de ella; en ese momento de la vida del niño constituye una parte de su iniciación en la vida cívica de la comunidad y no es posible retraerlo de ella por el simple recurso de permanecer callado cuando sus compañeros cantan”*<sup>188</sup>.

Volviendo a las prácticas renuentes, donde el alumno *debía* cantar, donde el cuerpo tenía que ser sometido a los engranajes de la maquinaria, el manual para las escuelas de esta nueva década del ’70 insistirá en no “hacer hincapié en la poesía. Será suficiente repetir para iniciar la enseñanza de la música. Lo que falte *fixar* se logrará durante el aprendizaje de la melodía”<sup>189</sup>. La apertura en el acto creativo, desarrollado con exitosos resultado en la década del ’60, años después quedará solo en actos protocolares vacíos e hipócritas: el manual mencionado sostiene que “pedir la opinión de los niños sobre si les ha gustado o no, es un simple acto de cortesía”<sup>190</sup>.

---

<sup>187</sup> González, María Elena; *Didáctica de la música*; Buenos Aires; Editorial Kapelusz; 1974; pág. 38.

<sup>188</sup> González, María Elena (1974); *ob. cit.*; pág. 40.

<sup>189</sup> González, María Elena (1974); *ob. cit.*; pág. 58. La cursiva me pertenece.

<sup>190</sup> González, María Elena (1974); *ob. cit.*; pág. 58.

En efecto, una vez que vaya avanzado la década del '70 las perspectivas experimentales quedarán relegadas, aún más, al ámbito privado o desaparecerán, para reaparecer sin la misma potencia en la década del '80, en otro mundo definido por políticas culturales neoliberales y donde el peso de la industria cultural de masas jugará otro papel en el desarrollo cultural y en la experiencia musical.

“Somos máquinas de nuestras máquinas.

*Ellas alegan inocencia.*

*Y tienen razón”.*

Eduardo Galeano, *Espejos: Una historia casi universal*

## Industria Cultural

### Industria cultural y cuerpo

El debate sobre la relación entre los Medios y la Escuela ha pasado por diferentes momentos: desde ésta se ha planteado la negación de los medios como instrumentos enceguedores, alienantes; ha pasado por la vara moralista de la institución escolar, generando desde un nihilismo tecnológico -rechazando muchos o todos los contenidos desde los medios, mayormente desde televisión-, hasta la emergencia de optimistas que ven en las TIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) la salvación de la educación futura desde una democracia virtual.

Cada medio masivo de comunicación, como sostenemos a lo largo de nuestra reflexión, crea *positividades*. No nos referimos, cabe la aclaración, a algo “bien visto”, optimista, sino que genera cierto trato (concreto, fáctico, material) con la realidad, al *ser* la realidad. No hay tan sólo una herramienta en los medios de comunicación: en la relación con éstos se generan ciertas prácticas que hacen a la *génesis* de esta cultura. Éstas encausan (no de manera determinante) el cuerpo de los usuarios y sus percepciones hacia una configuración sensible diferente, variando se utilice un libro o una computadora.

A la hora de interactuar con un medio de comunicación, sea la radio, la televisión o, incluso, internet, lo que entra en juego no es sólo el aparato cognitivo del ser humano sino su cuerpo entero, al ser ambos indisociables. Como han sostenido muchas investigaciones en recepción, quien recibe el mensaje del medio de comunicación nunca accede a éste como un producto final, como algo

acabado, sino que su propio ser interfiere en la construcción del sentido. La relación con el medio de comunicación nunca será una situación de dependencia, sino de una relación que se organice en base al uso del medio, el contexto en que se lo utiliza, así como también afectará las características tecnológicas de este último: la radio y la televisión tendrán raros momentos de *feedback* (por ejemplo, los llamados telefónicos o cartas de lectores) preponderando, así, una única dirección del mensaje (sin que ésto impida la reinterpretación de tal mensaje por parte del receptor), mientras que las TIC se caracterizarán por una incorporación del protagonismo del usuario.

En efecto, los medios de comunicación generan prácticas que hacen a la cultura y sus mensajes, sus productos, del público que consume; éstos son parte de aquellos mensajes, conversan con ellos. A la vez, la Industria Cultural busca dispersarse cual gas para acaparar cada sector del público, generando tendencias: vestimentas, consumos musicales, maneras de hablar. Esto lo podemos constatar actualmente cuando se aprecia en los estudiantes que acuden a la escuela (como veremos en las entrevistas a profesoras en el apartado a continuación) con un código propio y nuevo para quienes compartieron otros códigos de una cultura diferente, caracterizada por otras tecnologías como el libro o la radio. Pero, a la vez es, como dice David Buckingham, un “lenguaje internacional o cultura común”: una situación geo cultural donde las modas y los modos traspasan las fronteras, así como los grupos económicos dejan de responder a bandera alguna para dispersarse líquidamente, como una inundación, sin dejar de ser dueños de las represas contenedoras.

Desde nuestra perspectiva, pues, no podemos dejar de lado las relaciones establecidas con los medios de comunicación y su progresiva irrupción en la vida cotidiana. Debemos tener en cuenta, desde una visión histórica, la “ruptura de los patrones de percepción e interpretación de la realidad”<sup>191</sup> que se formaron desde no hace demasiado tiempo: menos de un siglo tiene de vida la televisión contra miles de tradición oral. A nivel fenomenológico, siguiendo las reflexiones de

---

<sup>191</sup> Rabello de Castro, Lucia; *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*; Buenos Aires México; Grupo Editorial Lumen; 2001, pág. 56.

Roger Silverstone, los medios de comunicación “permiten extender la acción más allá del contacto cara a cara y, por consiguiente, socavan las expectativas de responsabilidad y reciprocidad que la acción y la comunicación cara a cara generan”. Hay una conformación moral del individuo, sostiene Silverstone, de los sujetos en relación con estas maneras de comunicación, sosteniendo que “además de conectar, la tecnología desconecta”<sup>192</sup>.

La alfabetización del ser humano, su socialización, no implica solamente el ingreso a una institución escolar; si bien la conquista de la civilización durante mucho tiempo se pensó dentro de esas competencias. El análisis de la conformación de un *habitus* no puede estar separado de una pormenorizada lectura de los hábitos de consumo cotidianos que contienen grandes cantidades de compra de canciones (CD's, compra *on-line*) y productos en referencia a estas: productoras de fonogramas, íconos pop, tecnologías (walkman, CD, DVD) o prácticas como el karaoke<sup>193</sup>. Si “los niños comienzan a ser interpelados desde las agencias del mercado antes que desde la esfera pública de participación”<sup>194</sup>, no es para despreciar las categorías, los valores, los conocimientos que el mercado genera, comparte, instala incluso con antelación a la escuela y hasta en paralelo con la familia.

---

<sup>192</sup> Silverstone, Roger; *La moral de los medios de comunicación. Sobre el nacimiento de la polis de los medios*; Amorrortu; Buenos Aires; 2010; pág. 27. El autor sostendrá que los medios ofrecen cierto plus sobre el cara a cara, reemplazando lo material por lo simbólico. Desde este trabajo proponemos lo contrario: hay una diversidad de construcciones, materiales y simbólicas, que son desde y por la acción de los cuerpos, entre ellos o en relación con medios de comunicación, pero que nunca pasa, por no existir, a un plano completamente semiótico autónomo por intangible.

<sup>193</sup> “Está implícita en la existencia del karaoke una permutabilidad entre músico que grabó el disco, reconocido socialmente como cantante, y la persona común que por unas horas realiza su fantasía de ser ella también un cantante”. De Carvalho, José Jorge (1995); *ob. cit.*; pág. 11.

<sup>194</sup> Minzi, Viviana; “Mercados para la infancia o una infancia para el mercado” en *Estudios sobre la comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*; Buenos Aires; Ed. La Crujia; pág. 258.

Nuestra reflexión en esta tesis ahonda en tópicos que incumben el quehacer del docente, buscando aportar en la construcción de una *autonomía crítica* del estudiante. Tomamos esta concepción como la “capacidad de ejercer crítica por sí solo y de juzgar críticamente y fundadamente los documentos audio visuales”<sup>195</sup>. Para tal fin, consideramos es necesario cuestionarnos -docentes, críticos culturales o comunicadores sociales- no sólo sobre qué es aquello con lo que convivimos, sino acerca de las maneras que se generan a la hora de comunicarnos, y la construcción de, para de-construir, ciertos hábitos, costumbres o tradiciones desde ellas.

Las *representaciones* que nos ofrecen los diarios, las publicidades o los programas de televisión suelen ser el punto de partida para nuestro ingreso al mundo de los medios de comunicación. Muchas veces esta lectura genera una perspectiva que separa en significado-significante un todo necesario de ser tomarlo como tal: una confluencia de acciones significantes de cuerpos que hacen, en la acción de consumir, el significado. *El cuerpo, si no anticipa nuestro discurso, al menos dice, al decir, exactamente lo que es: cuerpo*. Podemos caracterizar ciertas maneras que tienen los grupos dueños de los medios de comunicación de ver el mundo, pero consideramos que la investigación no es sólo en el discurso como objeto, sino que comienza justamente en el momento en el que ese discurso es completado por la subjetividad de quien lo recibe y a la vez construye.

Como medios, la televisión, el cine, no son la realidad aparte en su integridad. Son una realidad diferenciándose de nuestra experiencia cara a cara, por ejemplo, al dejar de lado ciertos sentidos que son fundamentales en nuestra vida con otros: el gusto, el olfato. Estos quedan por fuera de la realidad mediática, o, mejor dicho, mediada. Esta realidad es una realidad otra, *mediatizada*, y el modo en que es mostrado el mundo, sus historias, sus personas es una simplificación de un complejo proceso vivencial. Las reflexiones que consideran que hay una falsa realidad creada en un

---

<sup>195</sup> Masterman, Len; “La revolución de la educación” en *La revolución de los medios audiovisuales*; Madrid; Ediciones De La Torre; 1993; pág. 25.

medio de comunicación, colocan su *verdadera realidad* en un *topos uranos* imposible de alcanzar, cayendo en un nihilismo que niega una gran gama de acciones, y en tal negación quienes ganan son las empresas investigadoras de marketing, que comprenden la conformación de esas subjetividades, de los públicos consumidores, y hacen usufructo de ese conocimiento.

Por el contrario, consideramos preponderante reconocer los procesos mediante los cuales la Industria Cultural construye gustos, tendencias, prácticas. En efecto, siguiendo las reflexiones de Luis Sanjurjo “es posible reconocer en el dispositivo musical” las cuatro líneas principales que definen un dispositivo: a saber “líneas de visibilidad (que permiten o no el ingreso de elementos culturales emergentes a una superficie), líneas de enunciación (que regulan las modalidades del decir y permiten cierta materialidad, que producen cierta materialidad), líneas de fuerza (discursos y prácticas)(...) y líneas de subjetivización (que intentan producir las subjetividades que encuadran o no dentro de la normalidad de la grilla que despliega el dispositivo)”<sup>196</sup>. Al igual que el dispositivo escolar, el dispositivo musical genera focos de luz, crea saberes pertinentes a su campo, delinea modos de hacer y conforma gustos.

---

<sup>196</sup> Sanjurjo, Luis; “Del gheto a la máquina política. Apuntes genealógicos sobre la emergencia del reggae en el dispositivo musical” en Mariano Ugarte (Coord.) y Luis Sanjurjo (Comp.); *Emergencia: Cultura, música y política*; Buenos Aires; Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación; 2008; pág. 106.

## Industria cultural y comunicación

Estar en contacto con ciertos puntos de vista, y no con otros, implica tener una o pocas miradas de un mismo hecho. Por esta razón sostenemos que las representaciones en los medios de masas no solo son un intento por estructurar la concepción de la realidad sino que, de hecho, funcionan como formadores efectivos de subjetividades. Si bien muchas tecnologías actualmente permiten o nos facilitan intercambios, muchas también comunican, educan al usuario en el acto de consumir: hay una serie de valores, de maneras de actuar, de expresarse que es transmitida, no linealmente, no con un resultado único. Aquello que comunican -el mensaje en la pantalla de la Televisión, en las publicidades de todo tipo- busca sólo un rédito económico, el consumo de ese bien simbólico, en base a la relación con ciertas competencias. Este fin -la educación o conformación de un público- ha cambiado poco, mucho menos que las teorías y los enfoques en Comunicación Social a través de los cuales analizar el entramado simbólico que implica la comunicación y la Industria Cultural.

En otras palabras: el mercado ha generado una trama de suma sutileza para acaparar cada grupo, o potencial grupo, consumidor, a la par que genera tendencias de consumo, no solo mediante mensajes, valores, sino con ciertas instalaciones de hábitos concretas: por ejemplo, el coto en los talles de los jeans para mujeres encajan con la estética que predica la pantalla grande y chica, generando una necesidad de amoldarse a los productos pre definidos. El fin, grosso modo, es el mismo: el lucro privado.

A partir de la década del '80, los estudios en Comunicación Social se alejan de las -mal llamadas- lecturas apocalípticas sobre los medios: se dejan de ver como una "aguja hipodérmica", y giran las reflexiones sobre el uso de estos por el público y por los jóvenes. En efecto estos últimos "van a ser pensados como un sujeto con competencias para referirse en actitud objetivamente a las

entidades del mundo, es decir, como sujetos de discurso, y con capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales”<sup>197</sup>.

Según estas nuevas lecturas los consumidores en relación con lo consumido, tienen una comparten un diálogo con la significación del objeto cultural, *construyendo el sentido*. Otras lecturas sostienen hay una relación de subordinación de lo consumido ante la voluntad o el deseo del consumidor, dejando de lado u olvidando el proceso, material y simbólico, del cual es resultado, no acabado, ese objeto cultural. En resumen: luego de la década del '70 va a tomar un peso preponderante el público y su consumo, sobre los procesos de producción ocurridos en los canales de TV, radio, etc.

Sostenemos que tener en cuenta los procesos de construcción del objeto consumido, así como la conformación del sujeto que consume, permite “reconocer el papel activo de los jóvenes en su capacidad de negociación con las instituciones y estructuras” y de esta manera “trascender las posiciones esencialistas”<sup>198</sup>. No es posible conocer el mensaje sin conocer a quien lo recibe, cómo lo recibe y sin saber quién lo genera. En el caso de la Escuela, el currículum solía determinar una serie de canciones, inscriptas en los Cancioneros Patrios, a ser cantadas y, sobre todo, toda una serie de pautas de cómo ser cantadas. La ficción de identidad e igualdad en tal institución era, y aún es, más bien una suma de ritos y *formas de hacer* basados en la transmisión de ciertas competencias. Junto con la instalación en la vida cotidiana de la Industria Cultural y su arsenal de *dispositivos musicales* (sellos discográficos, discos, diversas estrellas musicales –desde afro descendientes hasta rockeros evangelistas-, rankings), la relación canción-escuela-industria de masas se volvió compleja.

Los objetos de consumo que ofrece la Industria Cultural, las canciones que se escuchan, que se cantan luego de ser escuchadas (de manera notoriamente repetitiva), se construyen en su instancia de producción en base a *estereotipos*: son construcciones muy simplificadas de procesos más

---

<sup>197</sup> Roguillo Cruz, Rossana (2000); *ob. cit.*; pág. 36.

<sup>198</sup> Roguillo Cruz, Rossana (2000); *ob.cit.*; pág. 36.

complejos de configuración de identidades. Serge Moscovici, los relaciona con un “saber del sentido común”, “una forma de conocimiento, socialmente elaborada y compartida, que tiene una finalidad práctica y apunta a la construcción de la realidad común a un conjunto social”<sup>199</sup>. Según Robin Quin, “la función del estereotipo es justificar la conducta del grupo que cree en él en relación al grupo que se valora”<sup>200</sup>. Se toman ciertas características por otras, más precisamente en detrimento de otras. Un *estereotipo* es una *imagen convencional* que se ha acuñado por un grupo de personas, en el caso de la Industria Cultural, por profesionales del marketing, luego de sondeos o estudios específicos. Esta simplificación es justamente una construcción y no la imagen, vivencia o historia real, que de por sí es más compleja. En efecto, en esta construcción del estereotipo funciona un proceso de *selección/omisión*.

La instauración de un *estereotipo* implica necesariamente una actividad selectiva que debe negar ciertos aspectos del mundo, ya que no es posible decir todo por medio de todos los contenidos difundidos. Esta operación de clasificación debe hacernos reflexionar acerca de tres cuestiones fundamentales: *quien nos está hablando, qué es lo que nos quiere decir y de qué manera lo hace*. Identificar estas cuestiones nos permite abordar la problemática de los *estereotipos* desde una perspectiva histórica que permite preguntarnos además sobre las causas de las condiciones sociales que hacen a tales representaciones.

Sin embargo, y para poner en cuestión la noción de representación, es necesario tener en cuenta los procesos en el momento del consumo de los mensajes que circulan por los diferentes medios de comunicación. No es suficiente contemplar lo que sucede en la producción del mensaje, sin poner tal mensaje en su contexto. Si la pregunta que guía este trabajo es sobre la creación de nuevas canciones, la relación entre aquello que se consume -en el caso de la Industria Cultural- o aquello que se enseña -en el caso de la Escuela- y la emergencia de nuevas canciones *a pesar de*

---

<sup>199</sup> Jodelet, en Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A.; *Estereotipos y clichés*; Buenos Aires; Eudeba; 2001; págs. 54 y 55.

<sup>200</sup> Quin, Robin; “Estereotipos Negativos” en *Historias y Estereotipos*; Madrid; Ediciones de la Torre; 1997; pág. 16.

estas descripciones que parecieran no dejar aire para *lo nuevo*, es preponderante tener en cuenta, en palabras de Castoriadis, que *la creación comienza*

*“en muchas cosas, y en un sentido, en el hecho mismo de hacer cosas, porque el ser humano nunca hace cosas por simple reflejo o por simple necesidad, y porque en el más simple hacer humano ya aparece esta (...) dimensión imaginaria: la capacidad de formar un mundo y dar un sentido, una significación a este mundo y a uno mismo, a lo que uno hace”*<sup>201</sup>.

Por un lado, podemos analizar los mensajes y los estereotipos surgidos desde las entrañas de las corporaciones que son parte importante y productora de aquello que genera tendencia, sin “confundir los mecanismos hegemónicos masificadores y despolitizadores de la industria cultural con un milagroso movimiento de democratización cultural que legitime lo que no puede ser legítimo porque las relaciones de dominación así lo deciden”<sup>202</sup>. Pero, por otro lado, no podemos dejar de analizar la compleja máquina cultural solo en sus productos o mensajes. Coincidimos con Len Masterman en que

*“quienes controlan y trabajan en los medios, no solo tienen poder para fijar prioridades, ofrecer explicaciones y construir sus propias versiones de los acontecimientos, tienen la capacidad mucho más importante de proyectar esos acontecimientos como naturales y auténticos, sencillamente como una parte de la manera de ser de las cosas”*<sup>203</sup>.

---

<sup>201</sup> Castoriadis, Cornelius (2008); *ob. cit.*; pág. 56.

<sup>202</sup> Alabarces, Pablo; “10 apuntes para la sociología de la música popular en la Argentina” en *Revista Tramas de la comunicación y la cultura*; Buenos Aires; publicación de la Facultad de Periodismo y comunicación (UNLP); 2007; pág. 40.

<sup>203</sup> Masterman, Len; “La revolución de la educación audiovisual” en *La Revolución de los Medios Audiovisuales*; Roberto Aparici compilador; Madrid; Ediciones de La Torre; 1993; pág. 21.

A la acción de estos emporios hay que sumarle la no menor situación social, política y económica que también es parte de la confección de una manera de comunicarse. Desde ya, negamos la dicotomía industria cultural-escuela, puesto que ninguna de estas dos instituciones brega por una conformación de la sensibilidad artística desde una perspectiva plural y diversa. Sin embargo, creemos que es menester tener en cuenta los mecanismos disciplinadores de la escuela, las estrategias de creación de agenda cultural por parte de la Industria de Masas, así como la emergencia, *atravesando* estas dos, de otras prácticas flexibles, dadoras de pequeños espacios para la creación.

Tanto la esfera de la Escuela como la Industria Cultural no sólo colocan, sino que se influyen, sin ser en absoluto los únicos lugares de circulación de sentido, y a la par ven en su seno la aparición de otras prácticas. En lo referido a la creación de canciones, no todo se agota en lo ofrecido en las disquerías y en el Cancionero Patrio: es necesario tener en cuenta desde bachilleres populares hasta talleres independientes, circuitos de música por fuera de las grandes radios FM para comprender la compleja trama cultural en la que vivimos.

## Industria cultural y educación

Intentamos reflexionar sobre la relación entre Industria Cultural y educación mas, como adelantamos en los párrafos anteriores, sin anteponer Escuela y Medios, sino desglosando sus potencialidades en varias direcciones.

El trabajo que tenemos quienes somos docentes es articular esa realidad que generan los grande grupos info comunicacionales (una realidad estereotipada la que crea el trato casi constante con los medios), en una experiencia de una diversidad mayor, con información pertinente, pero sin quedarse sólo en esta trasmisión unidireccional, propia del *currículum escolar*, sino estimular a los alumnos a la creación de sus propios textos: en este caso, sus propias canciones. La *desnaturalización* debe consistir en determinar qué aspectos tienen que ver con la transmisión cultural y la educación. Teniendo en cuenta que “es ilusorio imaginar la memoria nacional como el espacio ontológico de una identidad unívoca” ya que en verdad “es una construcción cultural e ideológica, una selección un ordenamiento de determinados recuerdos”<sup>204</sup>, desarmar la forma a través de la cual se tipifica ciertos próceres o figuras que han tenido cierto protagonismo en la historia argentina tendría que consistir no sólo en desmenuzar el discurso oficial- escolar, sino también traer a colación toda una empresa mediática que se nutre de esta conformación ficticia de identidad: el cancionero<sup>205</sup>. Por otra parte, es necesario reflexionar, como hicimos en el apartado sobre Escuela, sobre cómo en la acción misma de reproducir una acción, cómo cantar frente a una bandera de cierta manera, un cúmulo cerrado de canciones, lleva implícito un mecanismo que genera una sensibilidad ante la canción y el cantar. Son dos movimientos en paralelo: uno, sobre el discurso, el otro, sobre el hacer. Y entre los ritos escolares y sus canciones, la Industria Cultural

---

<sup>204</sup> Ortiz, Renato; “Modernidad - mundo e identidad” en *Otro territorio*; Colombia; Ed. Andrés Bello; 1998; pág. 54.

<sup>205</sup> Sobre la industria de cancioneros escolares desde la Industria Cultural ver Entrevista a Marina Sauber en el próximo apartado.

ofrece su versión en cd's listos para ser reproducidos, sin la necesidad de ejecutar instrumento alguno, generando un *karaoke patrio*.

Estas reflexiones que pretenden desnaturalizar percepciones estancas emergen de nuestra concepción de *cultura* como hecho *dinámico y positivo*, algo *en construcción* y no una meta a alcanzar, así como también tenemos en cuenta la fundamental corporeidad puesta en juego en el uso de los medios y en la enseñanza sobre los mismos. Tenemos siempre presente la actual y constante reestructuración en los patrones de percepción por parte de los medios masivos, situación que dispone ciertas circunstancias a sortear, siendo éstas nunca un escollo infranqueable.

Consideramos que la conformación de la experiencia áulica -que integra, mediante una comunicación abierta las experiencias por fuera de la escuela- debe ser un proceso de *retroalimentación* permanente, ya que “tanto los alumnos como los docentes son sujetos de la determinación curricular, hacedores del currículum”<sup>206</sup>. Nos situamos, pues, nuevamente en el *nivel curricular* de las instituciones educativas. La elección de un currículo es

*“un modo de regular las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, el currículum será aquel o aquellos instrumentos oficiales que se consideren legítimos y principales a través del cual (o de los cuales), en cada país o región, el Estado ordena las prácticas de enseñanza y determina cuál es el saber oficializado”*<sup>207</sup>.

Si los mismos medios de comunicación transmiten puntos de vista de personas y tratan como naturales determinados valores, es preciso dar a conocer otras perspectivas, ya que “una explicación no es independiente de *quién* explica, *para qué* explica, *desde qué* posición explica y *frente a*

---

<sup>206</sup> Caruso, M. y Dussel, I.; *De Sarmiento a Los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la Educación Contemporánea*; Buenos Aires; Kapeluz; 1999; pág. 82.

<sup>207</sup> Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2000); *ob. cit.*; pág. 75.

quiénes otros explica”<sup>208</sup>. Si “la socialización es el aprendizaje de conductas basadas en el conocimiento de las características de las situaciones, de las personas, de las formas de acción que aparecen apropiadas, de los modos usuales de relación con los demás, los cuales se experimentan”<sup>209</sup>, es de suma importancia estar en contacto con ese marco contextual del cual también somos parte y que es requerido para instancias plenas de intercambio de saberes. También “debemos considerar responsables a las empresas comerciales de los rasgos pedagógicos de sus actividades, de la cultura infantil que producen”<sup>210</sup>.

La finalidad de las experiencias con medios es que quien interviene en la instancia pedagógica (tanto docentes como alumnos) “aprenda a hacer preguntas” ya que para “una crítica de los valores, hay que poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores”<sup>211</sup>. Es discutible que acaso haya “acción pedagógica que no inculque significados no deductibles de un principio universal (razón lógica o naturaleza biológica) puesto que la autoridad es parte integrante de toda pedagogía” y “puede inculcar los significados más universales”<sup>212</sup>. Por el contrario, pensamos que la reformulación de ciertos parámetros es parte de nuestras potencialidades humanas, acción parte de un *currículum* hacia una educación crítica.

Esta situación donde se descarta cualquier otro saber que no sea el escolar es el resultado de un hermetismo institucional que deja de lado ciertos saberes en detrimento de otros, como los que

---

<sup>208</sup> Matus, C.; “Política, planificación y gobierno” en *Programa de Transformación Institucional para la Educación Técnico Profesional. Dirección Nacional de Educación Técnico Profesional. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) – Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*; Buenos Aires; Mayo 1999; Pág. 6.

<sup>209</sup> Gasalla, Fernando; *Psicología y Cultura del sujeto que aprende*; Ed. Aique; Buenos Aires; 2002; pág. 146.

<sup>210</sup> Steinberg, Shirley y Kincheloe, Joe (2000); *ob. cit.*; pág. 17.

<sup>211</sup> Nietzsche; Friedrich (1998); *ob. cit.*; pág. 23. Cursivas en el original.

<sup>212</sup> Bourdieu, P. y Passeron, J.C.; *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*; México; Fontamara; 1998; pág. 50.

intervienen en el consumo mediático. Si bien “según Bourdieu, esto no es culpa de este o aquel maestro sino de la función cultural que cumple la escuela: la imposición de una arbitrariedad cultural (...) es fundamental revisar la cultura que tenemos inscrita en nuestras disposiciones, gestos, saberes y categorías”<sup>213</sup>. Como ya habíamos mencionado, no creemos en absoluto que la cultura de masas sea mejor que la escolar; sin embargo, insistimos en que es necesario tener un panorama cultural lo más nutrido posible para poder actuar hacia una diversidad en la educación.

Un docente preparado para la escucha de otras voces - y no un omnisapiente de *lo otro a conocer*, algo ontológicamente imposible- intentará una enseñanza no jerarquizada; se centrará en el estudiante y en sus competencias previas, percepciones, experiencias musicales e ideas que éste posea y propiciará el desarrollo de una *autonomía crítica*, a través de la cual el estudiante pueda elaborar sus propios juicios, capacidad de análisis, a la vez que estimular su confianza y responsabilidad para con su propio proceso de aprendizaje y posterior creación de nuevos espacios propios. Es por este motivo que el rol del docente se transformará en la de un “intérprete” que posibilite el acceso a “realidades múltiples” y diversas formas de percepción y conocimiento; también, en un “facilitador” de la comunicación del grupo.

Es de gran peso la formación de un docente de condiciones pertinentes para este tipo de enseñanzas de experiencias compartidas. “El hecho de enseñar al educador a enseñar un cierto contenido, no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Esto no autoriza a enseñar lo que no se sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente”<sup>214</sup>. En lo referente a la educación de

---

<sup>213</sup> Caruso, M. y Dussel, Inés; *ob. cit.*; pág. 20 y 23.

<sup>214</sup> Freire, Paulo; *Cartas a quien pretende enseñar*; España; Siglo XXI; 1999; pág. 29. En efecto, Freire se distancia de la cosmovisión nietzscheana al ser de raigambre cristiana, y su concepción sobre la ética radicalmente no es la misma. De todas formas hacemos alusión a lo propuesto por ambos en pos de un *instinto de libertad* o, en palabras del filósofo alemán, *voluntad de poder*.

la canción, el docente tiene que estar al tanto del bagaje cultural que poseen los estudiantes, abrirse a su música si acaso no es la que escucha el docente y, sobre todo, permitirles el ingreso sensitivo a otro tipo de géneros, autores, ritmos. Cierta rigidez propia del currículum puede obligar al docente a imponer la escucha de Bach apelando a la racionalidad para una efectiva inteligibilidad. Eso no ocurrirá: las competencias musicales, al ser parte de un proceso estético sensible, no pueden colocarse ni aprenderse de memoria. El gusto musical es una construcción periódica y lúdica: los docentes que comprenden que no hay meta a alcanzar son quienes se abren a la educación musical como un espacio de disfrute sin parámetros infranqueables.

Compartimos, pues, que el conocimiento no es uno sólo, dado para siempre, y debe ser contemplado con mayúscula ninguna (la Cultura, la Música Culta). El trato con los medios de comunicación debe estar basado en la multiplicidad de miradas que puede haber de ellos. Las lecturas forzadas, estereotipadas que desde estos surgen pueden ser transformadas en reflexiones sobre las prácticas y las disponibilidades que brotan desde el trato cotidiano con éstos. Como sostenía Hemsy de Gainza, la familiaridad con ciertas cadencias en canciones de difusión masiva, puede ser un puente hacia otras músicas que compartan estas estructuras, diversificando los cancioneros.

Pero para la apertura a un diálogo y una escucha sin jerarquías, es preciso mantener que las concepciones son cambiantes. “Si se admite que el concepto es la respuesta que la vida le da al azar, debemos convenir que el error es la raíz del pensamiento humano y de su historia”<sup>215</sup>. Sin un oído rígido se logra percibir que “lo diferente se relaciona con lo diferente antes que ser reconducido hacia lo Mismo por un acto de representación”<sup>216</sup>. Es a partir de este momento de horizontalidad de criterios, con toda la turbulencia que implica el trato con el discurso hecho cuerpo en el otro, donde se genera la posible producción de una cultura igualitaria.

---

<sup>215</sup> Foucault, Michel en Giorgi, Gabriel y Rodríguez Fermín (comp.) (2007); *ob. cit.*; pág 56.

<sup>216</sup> Giorgi, Gabriel y Rodríguez Fermín; “Introducción” en Giorgi, Gabriel y Rodríguez Fermín (2007); *ob. cit.*; pág. 19.

Nietzsche arremetía contra la cristalización que implicaba tanto un positivismo radical, como un atomismo psíquico: “aquella creencia que concibe el alma como algo indestructible, eterno, indivisible, como una mónada, como un átomo: ¡esa creencia debemos expulsarla de la ciencia!”<sup>217</sup>. De la misma manera, los docentes deben sacarse las trabas de la libre creación en la inventiva en las estrategias, en la didáctica y en los elementos compartidos en las experiencias. Los conocimientos se amplían, se diversifican a través de la mente y del cuerpo sin separar éstos e, incluso, haciendo imposible una distinción en entre dos instancias tales; su nutrición y expansión es la labor de las prácticas pedagógicas. Pero es preciso abrirse a otras perspectivas, lejos de las ancladas en la ortodoxia escolar y leyendo entre la múltiple líneas lanzadas por la Industria Cultural.

Apelando a una articulación indiferenciada entre teoría y práctica, “partimos de la base de que la modificación de una práctica no se reduce a disponer de un modelo de práctica alternativa sino que por el contrario y primeramente [consiste] en un reconocimiento de la racionalidad personal e institucional que tiene la práctica que actualmente ejerce como profesor”<sup>218</sup>. Entonces, estaremos compartiendo criterios de los mismos docentes, sus vivencias, sus consumos culturales, sus ansias para la reflexión sobre esos consumos y su articulación con la materia que tenga a cargo. Todo este mundo dentro del universo de la corporeidad, el cosmos de la sensibilidad. A este aspecto refiere Guy Claxton cuando afirma que al estudiar la intuición se constata “que la sensibilidad estética, física, medio ambiental y emocional son formas de cognición: son modos válidos de conocimiento que, debidamente entendidos y desarrollados adecuadamente, no subvierten el pensamiento racional sino que lo complementan”<sup>219</sup>. Si bien el autor pone por debajo de la razón a la intuición, es cierto que es preciso ambas circunstancias, sobre todo de buscar nuevas alternativas

---

<sup>217</sup> Nietzsche; Friedrich; *Más allá del bien y del mal*; Madrid; Alianza; 2005; pág. 36. Cursivas en el original.

<sup>218</sup> Diker, Gabriela y Teringi, Flavia; *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*; Buenos Aires- Barcelona; Ed Paidós; 1997; pág. 124.

<sup>219</sup> Atkinson, Terry; Claxton, Guy; *El profesor intuitivo*; España; Octaedro; 2002; pág. 69.

para poder desarrollar estrategias pedagógicas para el diálogo omnipresente con el otro cuerpo activo y retro alimentador de la tarea docente.

Entrevistas fundamentación

Las entrevistas fueron hechas a tres personas consideradas idóneas por la temática abordada: profesionales que pasaron por diferentes facetas de una labor docente en torno a la creación de música y lírica en el ámbito escolar actual. Comprendemos que “el uso de los muestreos aleatorios está motivado porque favorecen el establecimiento de inferencias formales y generalizaciones de grupos pequeños a otros mayores”, mas nuestra intención no es tal. No consideramos que este pequeño muestreo sea representativo de una generalidad, sino que intento dar cuenta de las singularidades inscriptas, sí, en un contexto que condiciona y que también es condicionado por lo actores aquí consultados. En los fines de esta tesis se encuentra el proyecto “de estrategias que amplíen el alcance del estudio, maticen sus cuestiones y constructos o generen nuevas líneas de indagación”<sup>220</sup>.

Para este muestreo cualitativo intentamos consultar a agentes en ejercicio de la profesión docente, trabajando en relación con la música y la educación siempre en torno a la necesidad de la apertura sensible a nuevos horizontes pedagógicos. Si bien “la elección basada en criterios simples requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada para, a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos”<sup>221</sup>, consideramos que las entrevistadas desbordaron nuestras expectativas no por haber cerrado nuestra hipótesis sino por haber abierto nuevas incógnitas para futuras investigaciones.

Estas entrevistas tienen la finalidad de dar un panorama actual sobre el quehacer docente y las canciones que se utilizan en la experiencia de la enseñanza musical. Por esta razón, hemos

---

<sup>220</sup> Goetz, J.P. y LeCompte, M.D.; *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*; España; Ediciones Morata S.A; 1984; pág. 90.

<sup>221</sup> Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1984); *ob. cit.*; pág. 90.

elegido a personas ligadas no solo a la docencia en escuelas de nivel medio o inicial, sino también en magisterios de música: en otras palabras, formadoras de futuros formadores.

**Gisela Glelia** es docente y pianista en el Área Curricular de Música, en el área de Educación Inicial y Primaria en Educación Musical; en Educación Media Artística ejerce en la Escuela de Música Juan Pedro Esnaola y es profesora de la materia Armonía. Es licenciada egresada del IUNA.

**Irene Pecar** es Coordinadora del Área Magisterio y Profesora de Didáctica Especializada y Práctica de la Enseñanza en la Escuela de Música J P Esnaola (Dirección de Educación Artístico); profesora Nacional Superior de Pedagogía egresada del INS del Profesorado Secundario Joaquín V. González; y Profesora Nacional de Música con especialidad en Piano egresada del Conservatorio Nacional de Música Carlos Lopez Buchardo.

**Marina Sauber** es música y profesora en Educación Musical egresada de la Universidad de la Plata. Trabajo como capacitadora de docentes de música. Actualmente forma parte del conjunto musical Caracachumba, orientado al público infantil. Ejerce actualmente la docencia en su institución El Taller del Cencerro.

---

<sup>222</sup> NOTA: las citas tomadas de las entrevistas a las docentes se encuentran entrecomilladas y pertenecen a la profesora mencionada en cada ocasión. Las entrevistas se encuentran en el anexo de esta Tesis. Las notas al pie son utilizadas cuando no se trata de frases o conceptos usados por las docentes.

## Entrevista a Irene Pecar y a Gisela Glelia: canciones en la escuela

Ante la primera parte de las entrevistas, “Docencia y Creación” (en relación a la importancia de la creación de nuevas canciones en el aula) las dos profesoras dan cuenta de las diferentes relaciones que se entablaban con la práctica musical.

La Prof. Pecar y la Prof. Glelia hacen hincapié en la utilización de la práctica creativa como ejercicio pedagógico. Por una parte la Prof. Pecar sostiene que el maestro ya no es un mero depositario del saber, sino que este tiene que ofrecer la posibilidad de que el niño modifique su mundo, y darle espacio a la creatividad. En este momento donde se estimula el emerger de lo nuevo, la profesora sostiene que su labor es justamente saber pararse frente a esa incógnita, “no hay que tener miedo a las cosas que surjan”. Según su testimonio, el profesor hoy día no da esos espacios por temer dónde culmine ese ejercicio de creación. Consideramos que parte de ese miedo es por la sobre estimulación de los medios de comunicación, donde justamente se excita a consumir sin parar, sin control y ese sentimiento se encuentra con otro tipo de lógica, no completamente, pero diferente a la escolar.

La Prof. Glelia encuentra la necesidad de darle espacio a la creación pero desde la necesidad de “generar estrategias para sostener la atención”. Mantiene que la creación de juegos o canciones son parte de generar un hábito musical. Este hábito musical creativo tiene que ser parte de la formación del profesor, siendo un “recurso” que este puede usar para mantener una dinámica de clase.

Tanto Glelia como Pecar mantienen una visión romántica del “niño creador”: la primera comenta que se siente más a gusto trabajando con pequeños pues le parece “natural” la creación en esta etapa del individuo. Pecar también mantuvo que los niños tienen una “posibilidad de creación natural” y agrega, parafraseando a Francesco Tonucci, que “la escuela es la primera en matar la creatividad de los niños”.

Consideramos, según los testimonios de las profesoras, que aún se mantiene cierta mitificación de la “niñez” como estado puro, primero, virginal. Como puede observarse en anteriores apartados de esta tesis, la niñez es una construcción del siglo XVIII y responde a nacientes saberes, como la pedagogía que, a su vez, creaba su objeto que era el niño- alumno. Así, “el infante resulta el niño pedagogizado y la pedagogización del niño (de la niñez) se procesó en el gran dispositivo/laboratorio escolar”<sup>223</sup>; y, por otra parte, a nivel ontológico, consideramos que no existe una pureza en el individuo, al ser éste constante devenir.

Parte de las influencias de la década del ´60, aún hoy se respiran en las maneras de interpretar el momento creativo. Sostenemos que una mirada que mantenga una esencialidad corre el riesgo de orientar su investigación a la búsqueda de aquello perdido, posiblemente generando un círculo vicioso al querer rescatar algo pétreo que no existe como tal: la creatividad humana. Sin embargo, tenemos muy en cuenta los espacios abiertos que generaron perspectivas como la de Dorothy Ling, a ésta puede se le deba parte de esta manera de encarar la creatividad del niño como algo primordial perdido, así como su ingreso como actor constructor en la dinámica musical.

Cuando Pecar sostiene que “a nivel creativo se va perdiendo algo, se gana en técnica pero en lo creativo se pierde ese nivel” lo hace considerando que la educación escolar provee de herramientas para saldar la pérdida de esa sensibilidad del niño en lo referente a la creatividad. Por esta razón agrega que “en la escuela primaria hay que mantener ese ritmo de creatividad, esa libertad”: mantener la llama de la innovación tiene que ver, según la profesora, con perpetuar lo más puro posible esa inocencia<sup>224</sup>.

---

<sup>223</sup> Baquero, R. y Narodowski, M. (1994); *ob. cit.*; pág 64.

<sup>224</sup> Es notorio como ciertas categorías que generó y sigue manteniendo la escuela moderna se naturalizan en el ámbito escolar, y desde la Industria Cultural se utiliza en parte como imaginario pero en parte como catapulta hacia nichos de mercado. En este último caso la infancia puede tomarse como una instancia donde es necesario saldar esa falta con productos que la obturen, así como lugar destacado para crear nuevos productos que antes pertenecían al mundo adulto, de más está destacar que no en aras de un enfoque didáctico.

Tanto Pecar como Glelia son docentes del Magisterio de Música Juan Pedro Esnaola. Como tales tienen muy en cuenta no solo su práctica docente sino también la de los futuros maestros allí formados. Pecar describe en la entrevista realizada que los futuros profesores “son multiplicadores de este sistema de trabajo”. Por esta razón dan gran espacio a momentos creativos con sus estudiantes- futuros docentes. En el caso de la Prof. Glelia, su puerta a la creatividad se basa en la composición de nueva canciones para su uso en las aulas. La importancia que le da a la formación del docente como productor está fuertemente ligada a su condición de compositora de música contemporánea y como profesora de la materia Armonía en el magisterio. Ella da un peso pormenorizado a la vivencia íntegra de quienes realizan pequeñas composiciones en su clase: intenta “subirles la auto estima” y en este intento remarca la conciencia con la que tienen que trabajar, intentando de varias maneras, y sabiendo que “la perfección no existe”.

La Prof. Pecar cita a Vigotsky al tener muy en cuenta “los intereses de los chicos”. Usando la categoría de Zona de Desarrollo Próximo, la profesora sugiere incluir en la práctica docente el interés de quienes participan de la clase pensando, para armar la clase, “qué pueden aprender los chicos, sin subestimar sus posibilidades”. La profesora describe a la población estudiantil del Esnaola como caracterizada por artistas: músicos, o personas relacionadas a expresiones artísticas y que poseen competencias que los hace “creativos”. Desde nuestro enfoque consideramos de total relevancia esta propuesta: la posibilidad de generar un espacio de creación real implica una transparencia comunicativa basada en el genuino intercambio de las competencias de los actores, sin generar jerarquías sino intercambiando saberes que puedan nutrir la apertura hacia el disfrute de canciones variadas o la composición músicas nuevas.

Dentro de esta categoría vigotskiana, pero sin mencionarla, la Prof. Glelia apela a la utilización, a la hora de diseñar una clase, de las herramientas que se posean allí. Si bien ella practica el canto a varias voces, la formación de coros, armonización de canciones, etc, relaciona la creatividad del alumno- futuro docente con la posibilidad de diversificar las posibilidades de actuar

en el aula, y sostiene que “hacemos este trabajo porque es lo que se van a encontrar en la forma cotidiana del trabajo”. En este caso, encontramos la propuesta docente consciente del entorno en el cual se dicta una clase de música, donde no siempre se darán las condiciones óptimas para un desarrollo íntegro. De hecho, la práctica áulica se contradirá con lo pautado por el currículum escolar. Por esta razón, ya desde la formación de nuevos cuadros docentes la práctica de la docente sugiere “llevarlo a la realidad” colocando así en dos planos diferentes lo que se sugiere en el programa de magisterio y las condiciones con las que se encontrarán estos docentes.

Para la Prof. Pecar, teniendo en cuenta a sus estudiantes de magisterio, “lo importante es que desde su creatividad puedan recrear lo que el diseño propone”, notando que “antes venía todo muy pautado” y que ahora es posible “que cada uno tenga libertad en su propia cátedra”. La Prof. Glelia mantiene una mirada similar cuando describe que “lo que dice el diseño curricular es que vos tenés que incentivarlo al chico para que sea creativo, para que disfrute de esa creación”. Encontramos, por un lado, una posibilidad de generar espacios y prácticas desde la capacidad del profesor de poder entreverar las sugerencias en los contenidos de los programas. Pero, por otra parte, y lo que consideramos de un peso mayor, ambas profesoras nos describen ciertos avatares a nivel infraestructural, de elementos para el desarrollo de la clase: en este caso instrumentos acordes, lugares propicios para la práctica musical. Estas faltas se suman a las limitaciones que construye el *currículum escolar* el cual no es sólo lo que un programa impreso detalla en una hoja de papel, sino que condiciona notoriamente incluso la capacidad del docente de manipular las pocas herramientas que se le presentan. Cabe añadir el diseño del espacio escolar. En definitiva, todo influye en el desempeño del estudiante ya que “la organización espacio- temporal capilar y particular, la división de tareas y otros determinantes duros del dispositivo escolar, *definen la participación relativa del alumno*, y con ello su acceso a la aprehensión de los motivos que definen la propia actividad, es

decir, los sentidos potenciales que guarda la adquisición de ciertos procedimientos”<sup>225</sup>. Cada uno de los elementos que interfieren en un desarrollo rico en una clase lo consideramos, desde nuestra perspectiva, no una mera casualidad sino un amplio muestrario de causalidades político-culturales que no mejoran la calidad educativa.

En relación a las teorías y prácticas que utilizan para orientar las prácticas creativas en el aula, no casualmente fueron nombrados los teóricos traducidos en la década del '60 y que “ya dejaron de ser modernos porque tienen 50 años de antigüedad, como Willems, Orff” como menciona Pecar. Sin embargo, el seguir usando estos métodos implica que fueron los que tomaron la enseñanza musical como algo íntegro, tomando en cuenta lo “que tiene que ver con la motricidad, con la apreciación, con la producción sonora y no simplemente con sentarse a tocar un instrumento”. La profesora también menciona como influencia a Piaget, dándole peso a su aporte a la pedagogía al discernir una inteligencia en el niño, y al mencionado Vigotsky. Si bien describe que no sigue un solo método y que, de hecho, toma de cada uno lo que le parece pertinente para la clase, hace mención de ciertos cambios logrados desde la llegada de estas maneras de enseñar: el Método Orff posibilitó, según la profesora, la llegada de la “orquestación e las escuelas primarias” ya que desde este se piensa en la instrumentación, rompiendo con la enseñanza de música que implicaba “solo un instrumento”.

La Prof. Pecar hace hincapié en que “es importante no darle tanto contenido, como antes solía darse, sino ponerlos en situaciones a resolver”. La profesora hace referencia a los métodos que se contraponían a aquellos surgidos en los '60. Como comentamos en el apartado anterior, nunca ocurrió un cambio radical en la formación musical en escuelas públicas, donde estas nuevas maneras de enseñar música se convirtieron en paradigma. Más bien convivieron las antiguas formas

---

<sup>225</sup> Baquero, R. y Terigi, F.; “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2; Buenos Aires; UTE/CETERA; 1996; pág. 16. Las cursivas me pertenecen.

con las nuevas, con intentos de innovación fallidos por no estar acompañados de un ambiente propicio: las mencionadas condiciones desfavorables para el desarrollo de una clase de música.

Notamos que una de las más destacadas perspectivas de la época es la de la música viva, la necesidad de la práctica de la música como vivencia. La Prof. Glelia toma su propia experiencia como compositora para motivar a sus estudiantes de magisterio a crear composiciones propias. Desde la mirada de la profesora no hablar de teorías pero sí darle plena importancia a la práctica, a la experiencia es ver el acto creativo “de manera realista”. La propuesta de la profesora es dar a conocer a los futuros docentes el panorama con el que se encontrarán tanto a nivel inicial como en educación primaria y desde allí desarrollar la creatividad venciendo el “miedo” y la “inseguridad” que en priman en un comienzo. Venciendo estos obstáculos, la profesora considera que “ante la misma pauta, cuando uno ya está en el medio de la cuestión, uno puede tomar caminos distintos y los resultados pueden ser completamente distintos. Y eso los enriquece”. La diversidad de criterios a la hora de crear surge desde el desenvolverse en el ámbito donde se llevará a cabo la práctica musical.

Consideramos que cuando la Prof. Glelia sostiene que hay que “llevarlo a la realidad” o cuando la Prof. Pecar sugiere “ponerlos en situaciones a resolver” están haciendo mención a un medio que se ha conformado como inhóspito para estas prácticas artísticas. La práctica docente utiliza gran parte de esa creatividad que se tiene para franquear situaciones o falta de elementos básicos para desarrollar una clase que es diseñada, la mayor de las veces, pensando en un panorama que no es tal.

La Prof. Glelia, en la práctica creativa con sus alumnos de magisterio, sugiere la composición de canciones que no tienen que ser específicamente para chicos. “Es abierto” a cualquier género, y las líricas para esas canciones, en otras palabras, las letras para esas músicas son en muchos casos de su propia autoría, también. Ante la pregunta sobre la abundancia o no de esos

espacios de creación, la respuesta de la profesora es negativa. Otros docentes “suelen usar métodos ya probados y comprobados, que suelen mostrar que una persona por repetición por reiteración de ejercicios llega a incorporar ese tipo de escritura musical, de estilo”. Ella prefiere diferentes caminos para la enseñanza sabiendo que “la libertad tienen sus peligros”.

En este tramo de nuestras inquietudes indagamos sobre la relación con la música popular y los medios masivos de comunicación. Las preguntas sobre música popular fueron realizadas sabiendo de antemano que la formación en el Magisterio de Música donde ambas enseñan es clásica: cada maestro egresa con un nivel de formación dentro de ese género en el instrumento elegido.

Habiendo relevado la biblioteca de la institución sostenemos que se utilizan cancioneros y métodos que no siempre responden a los requerimientos de la música clásica. Si este género en su formación, precisa de una disciplina altamente jerarquizada y de estudios que no permiten la apertura de canales propios de expresión, el Magisterio de Música se nutre, en sus materias pedagógicas, de cancioneros y métodos más bien experimentales.

La Prof. Glelia comenta que la música popular está relacionada, hoy día, con la música comercial. Pero que, sin embargo, no siempre fue así y que en algún momento hasta nutrió a la música clásica, como por ejemplo lo muestran las composiciones de Astor Piazzolla. Si bien Glelia fue formada desde la tradición clásica, “europea”, suele dar espacio en sus clases a la chacarera o incluso al rock, y sostiene que “a mí no me hace ruido eso”. Si bien “hay un trabajo más intelectual en la música académica (...) conocer los rasgos estilísticos de cada rama de la música popular también tiene un trabajo que lleva su mérito”.

La profesora mantiene esta visión teniendo muy en cuenta la mirada negativa que tiene la música popular: a sus colegas maestros ésta “no gusta demasiado, (...) molesta, la colocan en un escalón más abajo que la música académica”. Sin embargo, quienes sostienen este disgusto por la

música popular son colegas de larga data, ya que Glelia comenta que “en las nuevas generaciones pasa a la inversa: colocan a la música popular muy por encima de la música clásica”. Particularmente ella sostiene “que hay buenos y malos compositores de ambos lados”, nutriéndose de los buenos compositores para sus clases. Tomamos las palabras del musicólogo Pep Alsina, pensamos que “una percepción crítica solamente puede conseguirse partiendo de un proceso que amplíe la percepción (y los sentidos) a todo lo que le rodea; no de un proceso que coarte esta percepción”<sup>226</sup>: la integración real de otros géneros, así como la escucha de los gustos de los alumnos hacen, consideramos, de una clase un espacio rico en su diversidad.

La Prof. Pecar contrapone música popular a la música culta, y la define como “expresión del pueblo”. Sin hacer una distinción de clases en “pueblo” la profesora refiere a “regionalismos” y detalla que “la cueca en Cuyo, (...) la zamba en Salta, la copal en el Norte, el chamamé en el Litoral (...) son modos particulares de ejercer el canto popular”. La profesora también nota “que “se acepta más naturalmente, con menos prejuicio que a la música culta, que está reservada para una elite”. También menciona dentro de este género popular al jazz, al rock, a la cumbia o al cuarteto. Y el “núcleo común” que encuentra para “trabajar la identidad” es el interés por la música. Al preguntarle sobre los géneros, la diversidad y la identidad, la profesora sostiene que la música “puede marcar diversidad pero puede unificar al momento del gusto. Lo importante es conocer, dar la libertad a la hora de expresar lo que elige porque así se demuestra que hay cosas en común”. La docente, pues, retoma el dar el espacio para conocer las músicas en búsqueda de un disfrute común que sería el propio goce por la música. Así como hay otros “parámetros de unión” como “la ropa, el corte de pelo”, la profesora sostiene que “el tema de la música es lo que une más a estos grupos y los diferencia de otros”. Allí halla Pecar diversidad: “encuentro cosas afines a mí, pero a la par me diferencia de los otros”.

---

<sup>226</sup> Alsina, Pep; *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*; España; Editorial Graó; 1997; pág.

Al igual que Glelia, Pecar nota que la música popular no tiene un espacio abundante en “escuelas primarias donde se piensan que la música popular es de menor calidad que la música tradicional o música culta”. Adhiere con la otra entrevistada al mantener que “no porque sea popular es de baja calidad” la música que escuchan sus estudiantes de media o primaria. Como puerta de entrada para conocer “cuál es la estimulación musical o auditiva que tienen” los estudiantes, ella se pone al tanto de lo que escuchan “los chicos fuera de la escuela”.

La profesora Glelia también hace referencia a “los grupos de pertenencia” y el peso que tiene la música y los medios de comunicación masiva en la conformación de los gustos musicales. Ella considera difícil cuando “los adolescentes se encierran en un género y no podés sacarles de eso” y por esta razón “discriminan a otros géneros si está fuera de su grupo de pertenencia”. Sin embargo, Glelia describió que ella ofrece escuchar música diferente a la que escuchan sus estudiantes en la casa, diciéndoles: “la música que escuchás en tu casa, en tus auriculares, que escuchás siempre, esa música escuchala afuera, mirá esto otro. Esto no lo vas a escuchar en tu casa”.

La profesora utiliza tácitamente la categoría de Zona de Desarrollo Próximo al hacer referencia de lo vacío que es no ofrecer diversidad en una clase de música. Glelia le da mucho peso al rol del docente, de cómo este genera ese espacio o no, y confiesa que ha “visto docentes que me dan vergüenza porque se quedan en el facilismo de hacer lo que hacen permanentemente, hacen que el chico escuche lo que está escuchando permanentemente”. Para ejemplificar esta modalidad -que no hace más que reproducir las canciones que la Industria Cultural de Masas construye-, la profesora cuenta que un profesor de primaria preparó para el acto escolar de fin de año una canción de Los Auténticos Decadentes<sup>227</sup>, “de la prima del campo que se mete en el agua y le produce una

---

<sup>227</sup> “... los Auténticos Decadentes son la banda más popular de Argentina y sus canciones clásicos de la radio, las fiestas y la cancha. (...) Los Auténticos Decadentes consideran hit a aquel tema que pueden bailar ebrios y abrazados el tío abogado y conservador con el novio punk de la nena”. Extraído de web oficial [Fecha de consulta el 19 de julio de 2011] <http://www.losautenticosdecadentes.com/>

erección al muchacho”<sup>228</sup>. Por el contrario, Glelia detalla que ella va “subiendo la exigencia, graduándolo según el grupo”. En efecto: tocar exactamente lo que los estudiantes escuchan, cuando es de una simpleza cercada a la pobreza estética, no tendría meollo. Por otro lado, sería vano tratar de enseñar solo repertorio clásico pues caeríamos, como docentes, en una descontextualización abrumadora para los estudiantes.

Retomando las reflexiones de Pep Alsina “consideramos la educación como una interacción entre esferas de conocimiento y no como un rompecabezas cuyas piezas deben adquirir una forma preestablecidas e inamovible, la atracción entre el campo de actuación será tanto más efectivo para el profesorado y el alumnado cuanto más equilibrado esté entre lo conocido y lo desconocido, dejando al margen lo conocidísimo (por ser poco estimulante) y lo desconocidísimo (también por poco estimulante)”<sup>229</sup>.

La prof. Pecar también apuesta a la experiencia de la música popular como espacio en caso de necesitar de éste. Cercana a lo expuesto por Glelia, Pecar nota la similitud de la radio o la televisión en la conformación de “grupos de pertenencia”. La profesora toma a “la cumbia” o “el cuarteto” como música popular que traen los estudiantes de relaciones sociales fuera de la escuela, y reflexiona “qué se puede hacer, por ejemplo, (...) formar parámetros de comparación, identificar criterios auditivos”. Sumado a estas posibilidades, la profesora también realiza una reflexión sobre las letras de las canciones, dándole mucha importancia porque “a veces no nos detenemos a escuchar qué dice”. Consideramos un avance en la conformación del gusto desde el hábito que genera la Industria Cultural que los chicos “no presten atención sobre el contenido de las letras”. En efecto hay una relación constante con mensajes que son instalados sin siquiera una mirada desde la

---

<sup>228</sup> “Ya que los dos somos primos y que malla no trajimos/ como dos buenos amigos nos podemos desnudar/ (...) Te estás sintiendo sola, me llamas con las manos/ con el amigo parado voy corriendo hacia el mar”. Los auténticos Decadentes; “Una prima lejana” del disco *Sigue tu camino*; Sony Music; 2003.

<sup>229</sup> Alsina, Pep (1997); *ob.cit.*; págs. 26 y 27.

subjetividad de cada sector social que lo consume. De esta manera es posible tener valores o consideraciones estéticas sin una mirada alrededor, sin constatar si aquello que cantamos nos significa algo o si nosotros significamos, construimos ese mensaje.

Ambas toman, pues, ciertas precauciones al hacer parte de su clase las músicas que los estudiantes consumen, dándole importancia por ser, sin duda, parte de sus competencias como cuerpos cantantes. La tarea docente comienza en el momento de dar un mayor panorama musical a aquellos que son parte de una clase de música.

Las profesoras comentaron que hacen uso de canciones escolares y de aquellas creadas por diferentes grupos dedicados a la composición de músicas para niños. Este fenómeno bien podría ser parte de otra Tesis: el género de canciones para chicos. Por lo pronto comentaremos que, en base a nuestro corpus, hemos visto que las composiciones para niños estuvieron, durante la primera mitad del siglo pasado en Argentina, enfocada en músicas para el sujeto en edad escolar. Con la llegada de las nuevas experiencias en el campo de la música para niños, la música retomó criterios lúdicos, imaginativos, y abandonó cierta predica militar y nacionalista.

Ambas profesoras afirmaron indagar en los repertorios para niños, y los cancioneros que utilizaban eran los clásicos de María Elena Walsh o el grupo musical Caracachumba, en actual vigencia. Pecar suma a los cancioneros creados por Violeta Hemsy de Gainza, Pipo Pescador y los aportes de Hugo Midón y Carlos Gianni dentro de los ya conocidos por los profesores de música, y los más nuevos Sonsonando, Magdalena Fleitas (quien también se dedica a la enseñanza inicial con un proyecto propio) o Marina Baggio.

Pecar reconoce que hay un gran desconocimiento de nuevas canciones por parte de los docentes de música. En efecto: no todo cancionero se encuentra impreso en papel, hoy hay más “discografías”. Hay canciones nuevas que no poseen la facilidad de tener la letra y el acompañamiento, o arreglos para voces, editados como la obra de Hemsy de Gainza. Sin embargo poseen todas las condiciones para ser músicas propicias para enseñar música, puertas hacia el

mundo musical. Es, en parte, responsabilidad del docente de música, de la formación de éste que “sepa hacer una transcripción o transportar la canción”. Según Pecar las canciones de los nuevos artistas mencionados en el párrafo anterior “no creo que sean canciones que no puedan entrar en la currícula por su nivel: por lo general son buenas canciones, tienen buenas instrumentaciones, son generalmente muy interesantes”. Estas músicas se contraponen a la cosmovisión que se tenía del niño y de las expresiones artísticas pensadas para ellos: Pecar sostiene que “las obras de teatro para chicos eran pensados para chicos tontos”.

Pero el contexto de quienes realizaron este cambio importante en las expresiones artísticas para niños, pedagogos y artistas, ha cambiado: en la actualidad la educación pública, salvo excepciones, no muestra el espacio suficiente para una apertura artística rica y aquellas canciones encontrarían cierta sorpresa y rechazo. En efecto, en el momento en el cual Gainza sugería acercarse a varios ritmos folklóricos, era porque estos eran escuchados también en la radio, eran ritmos familiares a quienes iban a la escuela. Hoy el repertorio de María Elena Walsh, según Pecar, “tiene un problema y es la longitud de las canciones, entonces hay que dosificarlas como para trabajarlas”.

Dentro de las canciones en la escuela, están presentes los himnos patrios, cuya enseñanza es obligatoria. Querriamos destacar la naturalización y efectividad de ciertos ritos como construcción de identidad cuando se dice “los himnos son obligatorios”. La expresión de la Prof. Glelia con respecto a los cancioneros escolares fue “es obligatoria la enseñanza de los himnos”. Ésta se condice con su manera de enseñar esos himnos: según la profesora lo hace “desde la reflexión primero del texto para que sepan qué están cantando, sobre de qué se trata, su contextualización, a qué hecho se refiere”. Sin embargo lo que figura como una deconstrucción de la identidad nacional y su esencialidad, es luego contradicho por la profesora cuando mantiene que “cuanto más grandes son los chicos peor los cantan porque menos compromiso tienen con lo que están haciendo sobre todo los de media, en primaria si tiene un buen vínculo con el docente y entienden un poquito de qué se trata le ponen un poco más de ganas (...) muchos chicos están politizados y se rebelan contra

lo existente”. Además de esta “politización” de los adolescentes de la escuela media, también tienen cierta responsabilidad a la hora de enseñar los himnos los profesores de música. Glelia supone que aquel profesor que prepara para un acto de fin de año una canción de Los Auténticos Decadentes, no explica a los estudiantes el Himno Nacional, y esto “es una cuestión de mentalidad” del maestro de música.

La profesora Glelia comenta que, en los actos escolares, trata “de que cada acto sea diferente al anterior y que sea un desafío, que sea algo nuevo, creativo”. Para este fin, lo importante es el desarrollo, la experiencia musical. La profesora toma alguna canción del repertorio popular-masivo, como la canción “Señal de amor” de Los nocheros, y explica el género desde esa canción que ya le es familiar a los estudiantes. A esta canción, comenta, la instrumentó con “percusión sencilla sin demasiado juego rítmico porque no teníamos tiempo”. Tocaron la canción “a capella, con los tambores, redoblantes, y salió”.

El trabajo es siempre atravesado por las circunstancias en la que se presenta la experiencia musical, por eso las profesoras colocan constantemente a sus *estudiantes futuros docentes* en situaciones similares a las que se encontrarán. Glelia cuenta un proyecto que llevó a cabo “en una escuela de bajos recursos con chicos de escasos recursos” donde “no había ni salón ni instrumentos ni nada”, apenas “un piano hecho bolsa pero servía para tirar 3 o 4 notas”. En base a relatos de los chicos y siguiendo un humor similar al del grupo *Les Luthiers*, la profesora fue ayudando con el armado de una canción, con la rima, con la letra, y comenta que “terminamos armando una chacarera de un paseo por el campo. Como no teníamos instrumentos, lo instrumentamos con elementos de descarte (botellas, ollas viejas), y lo presentamos”. La profesora mantiene “plantear la temática y a partir de ahí tirar frases e ir armándola” y eso a los chicos “les encanta y dan resultados bárbaros. Así van conociendo una canción que hicieron ellos. Tiene un doble mérito”. Glelia comenta que un colega le pidió la chacarera que había hecho buscando la “cuestión facilista del producto terminado”, a lo cual ella se negó y le sugirió que lo hiciera él con sus alumnos.

Recordando aquella experiencia la profesora comenta que “todo el proceso era enriquecedor para todos, yo iba pensando en las rimas en el colectivo... y ver el final es impresionante”.

Pecar mantiene una posición similar a la de Glelia con respecto al armado de canciones para actos escolares. Comenta que “el Himno a Sarmiento es obligatoria sumarlo al Himno Nacional, según la normativa vigente”, y aclara que “hay un error de concepto: el docente de música suele ser un comodín para la realización de actos”. Lo que sugiere la profesora, por el contrario, es un trabajo multidisciplinar para la confección de estos obligados en el calendario escolar. Ella sugiere que una fecha patria” no sea el motivo del trabajo, sino que el motivo del trabajo sea la clase y que en el acto sea un espacio para mostrarlo”. Ella explica que una vez que llega ese momento, una fecha patria, en el año se interrumpe la producción musical y se enfoca la atención en los himnos obligatorios previstos para las diferentes fechas. Lo que mantiene la profesora es hacer un trabajo en conjuntos con otras materias y “sonorizar una dramatización, lo que sea del trabajo y la imaginación de los chicos” siendo “más demostrativo”, y considera que es una dinámica “más rica”. Y agrega que en este tipo de experiencias los estudiantes se muestran “mucho más interesados (...) en mostrar o que pudieron crear, trabajar, producir, que cantar una canción, una marcha que eligió el docente que no refleja su interés, lo hacen por obligación y genera fatiga, aburrimiento”.

## Entrevista a Marina Sauber : canciones fuera de la escuela

La Profesora Sauber se presenta describiendo cómo llegó a dedicarse a hacer música para niños: fue primero música, más tarde empezó a trabajar con chicos y finalmente se inclinó por una profesión que uniera ambos intereses. Cabe destacar que Sauber es miembro de “Caracachumba”, conjunto que se dedica a la creación de música para niños. Este conjunto fue nombrado como referente en las otras entrevistas a docentes de música. A diferencia de Pecar y Glelia, Sauber ya no trabaja en educación pública desde hace años.

En la primer parte de la entrevista Sauber hace énfasis en que hay mucho material para trabajar porque “cada vez hay más grupos que hacen sus canciones para chicos (...) pero esos materiales no llegan a los docentes porque ellos no van a la búsqueda de esas canciones”. Si bien sostiene la importancia de trabajar con material “tradicional”, insiste, como las docentes anteriores, que es necesario una apertura a la renovación de las canciones, “ser más amplio en el repertorio”. Según Sauber los elementos necesarios se encuentran listos para ser usados, con estas características beneficiosas para la enseñanza. Pero el docente no cumple con la sugerencia que mantenía Pecar que consistía en indagar sobre cancionero nuevo, investigar. Según Sauber, el docente no indaga y éste “siempre se queja de que no le llega ese material”.

En el momento de consultarle a la docente si consideraba a otros colegas, a raíz de esa supuesta falta de nuevas canciones, eran creativos, Sauber interrumpe la pregunta diciendo enfáticamente que “los docentes en general no son creativos, no componen su material a menos que vengan del *palo*<sup>230</sup> de la música y no de la educación. Eso es bueno porque llevan su repertorio pero después no saben cómo bajar ese material, porque les falta el *palo* de la educación”. La profesora comenta que el problema de los músicos que acceden a cargos docentes sin serlo es que no saben cómo utilizar lo producido en las experiencias musicales con los chicos. De manera inversa, muchos

---

<sup>230</sup> “Palo” puede leerse como sinónimo de “campo”: “del campo de la música”, “del campo de la educación”, etc.

docentes formados en las teorías pedagógicas carecen de lo mencionado por la profesora Pecar: un conocimiento técnico para poder desenvolverse con instrumentos. Estos profesionales que, según Sauber, “apenas pueden arreglarse con la armonía en el piano” o “cambiar una tonalidad o acompañarse” pierden posibilidades de indagar o, mejor dicho, ampliar las posibilidades en las experiencias sonoras.

Con respecto a estos últimos casos, según Sauber, “usan el repertorio tradicional, están cómodos con lo ya conocido, donde no es tan peligroso moverse. Los músicos que buscan salida laboral, crean canciones pero no están muy conformes”. Coincide, en este punto, con la mirada de Glelia, quien también mencionó el temor frente a esa efervescencia a la hora de crear canciones en el aula, y en ciertos casos no saber cómo orientarla con un fin didáctico. Sauber agrega para aclarar el panorama que “el docente que no es muy ducho en lo musical no se anima a tomar (horas cátedra) en media porque los pibes lo pueden pasar por arriba. Entonces por lo general el docente de (educación) media es más músico que docente”. Así, el docente que es músico y no tiene las competencias para planificar las clases, no termina de dar un paso más allá pues no puede acompañar a los estudiantes en esa apertura sensitiva que implica la reflexión sobre el quehacer artístico aunque no de manera densa, hermenéutica.

¿Qué ocurre con los otros profesionales? Sauber responde: “los docentes que son menos músicos se quedan en la teoría, historia de la música, audio perceptiva, pero no aplicada a la música”. Éstos, siguiendo nuestras reflexiones, caen en el error del humanismo clásico que sostenía Walter Howard: abstraer la música a una esfera incorpórea, concibiendo la música como posibilidad de ser transmitida como mera información sin intervención del cuerpo. Por el contrario, consideramos, junto a Alsina Pep que “si queremos investigar sobre el aprendizaje tenemos que empezar por entender los sentidos y su relación con la conciencia no como algo que se ubica únicamente en el cerebro sino como algo que se encuentra repartido por todo el cuerpo y se ocupa

de dar significado a todas las informaciones que nos llegan”<sup>231</sup>. La profesora Sauber cuenta una situación en la cual su hija estuvo un año estudiando la teoría de la flauta dulce: respiración, cómo se ponen los dedos, etc. “Le fue mal en un examen y le pregunté qué había pasado porque ella hace un montón que toca la flauta dulce. Como era de teoría, no supo responder qué dedo iba en tal orificio, pero porque no sabía lo que era la palabra `orificio’”, relata Sauber.

Los profesores que se basan en la reproducción de fórmulas, de métodos que no permiten o no dan lugar a los intereses ni a los diferentes progresos de los estudiantes, siguen otros preceptos que los expuestos por Sauber y por esta tesis. Consideramos, junto a David de Prado Díez, a la creatividad “no como la elaboración de composiciones o la interpretación de obras sino como la elaboración creativa y la recreación sobre el propio conocimiento y la formulación de estrategias propias de aprendizaje”. Estas formas de hacer, estas prácticas que dejan espacio a cada uno de los intervinientes en el proceso musical de lo nuevo, genera el temor o la incertidumbre, que comentaba la Prof. Glelia, sobre aquello a emerger de ese intercambio. Siguiendo a Prado Díez mantenemos que “la enseñanza y el aprendizaje creativo- inventivo (...) es inconformista e incorpora, principalmente, la asimilación de la cultura a través de su transformación, transgresión, innovación y adaptación según la manera de pensar y sentir de cada cual, según sus deseos y el sentir personal y social de la vida del individuo”<sup>232</sup>.

La Prof. Sauber mantiene que ella sigue “el proceso del chico y no al revés”. Este enfoque pedagógico, armado desde su formación en la Universidad de La Plata, la lleva a sostener que no sigue un método, por ser una manera cerrada de concebir la educación. Estos métodos, como el Suzuki, son lineales en su manera de aprender canciones: “no está la parte creativa, de qué le gusta al chico, no se pregunta qué le puede gustar más”, describe la profesora luego de comentar que ella suele dar esos espacios, cuando “en general se trabaja muy poco la creación”.

---

<sup>231</sup> Alsina, Pep (1997); *ob. cit.*; pág 28.

<sup>232</sup> Citado en Alsina, Pep (1997); *ob. cit.*; pág 28.

Sauber, al igual que las docentes entrevistadas, no posee ningún resquemor hacia la música popular. Diferencia ésta música de la académica, del conservatorio, y hace una homologación de la música popular con “lo que es masivo”. Según la profesora, muchos profesores usan para las clases de música folclore, jazz, rock entre otros. Al preguntarle sobre las músicas emitidas por las FM o aquellas que escuchan los estudiantes responde: “si nos referimos a la educación musical en los ámbitos escolares el público no va a estudiar música (...) Entonces ahí lo que se tiene que hacer es ampliar el repertorio, buscar variedad, lo que uno tiene que lograr es acercar la música, como uno pueda”. La profesora aclara que es necesario “acomodarse al medio” sabiendo que es posible que las músicas escuchadas por los estudiantes de Capital Federal no sean las mismas que en Provincia de Buenos Aires. En base a ese conocimiento previo de canciones “la idea es acercar la mayor variedad, tanto en lo que se escucha, lo que se canta, en lo que se toca”. Coincidimos en esta tesis con la ampliación de géneros, autores, y en lo necesario para una apertura del gusto estético del estudiante ya que esa vía es, consideramos, la manera para abrir las puertas de la percepción y de la curiosidad intelectual.

Sauber utiliza cancioneros de todo tipo: música tradicional o “cosas nuevas a efecto de lo que quieran tocar” los estudiantes. Es así que una práctica muy recurrida es la composición con los chicos. Pero todo está supeditado a la actividad que quiera realizar la profesora: cantar, bailar, tocar. La profesora reconoce que hoy no hay demasiado material escrito porque se dejó de editar, falta que ya había remarcado la Prof. Pecar.

Sobre las producciones de músicas nuevas, Sauber se manifiesta en descontento con dos vetas nuevas que ha tomado la industria musical: las canciones para bebés y las canciones para actos escolares. Con respecto a la primera crítica se pone de manifiesto la estructura por la cual el dispositivo de la Industria Cultural induce al consumo infinito, abarcando todas las edades del ser humano. Las canciones son “toda una gama de estimulación para los bebés, porque la música empieza desde que los chicos nacen, y a partir de los 6 meses *tiene* que estar escuchando Mozart, o

antes de haber nacido desde la panza es importante que escuchen Mozart”, describe Sauber criticando a toda la serie de discos “Mozart for babies” o “Bethoveen for babies”<sup>233</sup> y sugiere: “ponele Mozart, el original por favor”.

La otra veta que critica la profesora es la industria de canciones para actos escolares. En estos discos se hacen las marchas e himnos obligatorios “pero más modernos”: con diferentes arreglos, instrumentaciones, etc. Sauber sostiene que “si el docente está cansado de hacer las mismas canciones o no puede tener una visión más amplia y ver que no necesariamente la canción tiene que decir ‘Belgrano’ y uno puede hablar de libertad”, hace uso de estos discos. Según Sauber “les vino bien a unos docentes para que no se tengan que poner a buscar o a componer o a ser creativos”. Esta opinión es similar a la de la Prof. Pecar cuando sostenía que la imposición de un Himno para una fecha establecida por el calendario escolar rompía con la dinámica del trabajo anual, y que era preferible mostrar algo que se haya trabajado desde lo creativo. Sauber describe que “sigue habiendo bajadas de la escuela de que el maestro de música tiene que preparar durante un mes una canción para el 9 de julio en vez de seguir con el proceso de educación y hacer algo con los pibes y mostrar algo que se haya trabajado, algo lindo, nuevo”.

En el proceso de composición lírico, Sauber comenta que lo hace en base a una necesidad, una inquietud, una idea que tenga. Primero compone la letra y luego la música, tanto en su grupo Caracachumba o con los niños de su taller. De esta manera, luego de explicar una el género musical *Blues*, experimenta junto a los chicos en la rima, la letra. “Uno lo que hace es que vayan creando a partir de un estímulo”: una frase, una imagen o trabajar temas, como el gusto o temas de género.

La profesora nos mostró un ejemplo realizado en su taller, un *blues*:

---

<sup>233</sup> Esta serie de discos para bebés son parte de una gama de productos de The Baby Einstein Company, relacionada con Disney Company. [Fecha de consulta 21/07/12] <http://www.babyeinstein.com/home/>

*“a mí me gusta viajar  
subir al auto y pasear  
yo quiero ir hasta Ahití  
y ver un mono tití  
saltando en una pata  
llegué hasta Mar del Plata  
y en el camino inventé  
un blues”<sup>234</sup>.*

Al finalizar la entrevista, la Prof. nos dio su perspectiva con respecto a la situación actual, reforzando las objeciones ya realizadas sobre la formación del docente de música: mencionó, por una parte, la falta de capacitación (“te encontrás con personas que no pueden tocar dos acordes, que no pueden cantar afinados”); la situación de músicos que ejercen de docentes “que están ahí porque tienen que laburar, pero no les interesan nada”; así como también los problemas de infraestructura y superpoblación (“la realidad es que es un tema muy complejo, si tienen 30 alumnos”). La profesora critica modalidades actuales tan antiguas como la Cartilla analizada en el apartado anterior: “se la pasan escribiendo letras de canciones, copiar canciones... dictando las letras del himno... si querés que la aprenda, no se la dictes. Cantala, que la canten, 28 veces”. Esta última reflexión nos hace pensar cuán necesario es modificar ciertas prácticas poco creativas, y sabidas como tales, así como las condiciones en las cuales se dictan las clases de música en la escuela; y sopesar también la Escuela misma como lugar efectivo para la apertura a la creación de lo nuevo.

---

<sup>234</sup> La versión completa se encuentra en “Entrevista a Marina Sauber”. Ver Anexo.

## Reflexión final

Quisiera comenzar esta última reflexión sobre cuerpos cantantes y los dispositivos escolar y musical (Industria Cultural) narrando la anécdota que motivó esta Tesis de grado.

Cursando en el Instituto Tierra Santa, a principios de la década del '80, pasé por esas instancias particulares de la educación privada-religiosa. Con unos 5 años de edad, en una Sala de algún color (símil “pre-escolar”) mi relación con la música en ese momento se plasmó en el aprendizaje, obligatorio, de una canción en honor a la patrona de la institución. En una ceremonia el grupo de alumnos del cual era parte se dispuso en una grada en el Salón de Actos, sitio que funcionaba como espacio para el recreo -marcado por un timbre de estruendoso sonido- y para los actos dispuestos por el currículum del instituto. Cabe resaltar que las fechas en las que se realizaban actividades para el visionado de padres y familiares era copioso dado que a los actos oficiales, fijado por el Calendario Escolar, se sumaban actos de estrictamente religiosos.

Colocados en filas de cara a los familiares, maestras y directivos el coro comenzó el cántico en honor a la patrona. Este último fue fruto de una memorización de tal canción, siendo esto realizado en jornadas donde se repetían esas líneas hasta saberlas, sin comprensión alguna de ellas, y sin una reflexión sobre por qué cantar loas a alguien desconocido. En esta situación, y por estas circunstancias - no así explícitamente meditadas pero sentidas de esa manera (a saber: una reacción ante una obligación sin ton ni son, al menos en el imaginario infantil)- me limité a gesticular con la boca la letra de la canción, sin emitir sonido alguno. Esta pequeña rebeldía mía fue percibida por la maestra a cargo de la última sala previa a la Educación Primaria. Situado yo a la izquierda del conglomerado de niños parados en las gradas, ella se acercó hasta mi oído izquierdo y me preguntó entre dientes, en voz muy baja y clara y con tono disconforme “¿quierés pasar a primer grado?”, a lo que respondí -temeroso al saber que mi acción había sido notada- “sí”. A tal respuesta el comentario de la maestra fue un firme “entonces cantá...”.

Mis experiencias educativas posteriores fueron en educación pública y sinceramente en lo musical no difirió demasiado de aquel momento que me marcó. Mi intención fue, o sigue siendo, indagar si acaso la institución escolar no presenta otras maneras de vivir la música. De ser así la educación musical, cuándo surgió esta limitación sensible.

En primer lugar, es necesario remarcar que la *formación del docente* que impera mayormente en los ámbitos escolares es, según los relatos de las docentes, esquivada a las “modernas” teorías de la enseñanza musical y, por esta razón, hasta podría decirse arcaica. En la escuela primaria y media aún se mantienen ciertos ritos que son en su conjunto esa finalidad corporal, cerrada, renuente. El atenerse a estas prácticas no es solo una plena voluntad libre de quienes las mantienen, sino que es parte del desenvolvimiento en un entorno que envuelve, y que dialoga con nosotros permanentemente. La constitución del cuerpo docente se encuentra, en cada momento histórico, en medio de líneas transversales que lo penetran en todos sus aspectos: actualmente desde su formación –que presenta escollos como cursos arancelados-, desde el espacio ofrecido para la enseñanza musical –infraestructura insuficiente o en pésimas condiciones-, o desde los sueldos –que no llegan a la cubrir la canasta familiar-. Hace falta también tener en cuenta que “nuestro esfuerzo innovador no deja de encontrarse una y otra vez con determinantes duros de las prácticas escolares, como la organización graduada, simultánea, obligatoria, etc”<sup>235</sup>. Es necesario conocer ese mecanismo si acaso “el pasado define al presente porque la humanidad todavía no es dueña de su propia historia”<sup>236</sup>: indagar en la genealogía de la escuela es el primer gran paso para un cambio necesario.

Por otra parte, en el currículum escolar los medios figuran como un contenido no legitimado, siendo estos dejados de lado tanto conceptualmente como puente articulador de perspectivas. No hay, en su mayoría, una relación reflexiva sobre los el material sonoro que los estudiantes llevan

---

<sup>235</sup> Baquero, R. y Terigi, F. (1996); *ob. cit.*; pág. 4.

<sup>236</sup> Marcuse, Herbert; *Eros y Civilización*; Barcelona; Seix Barral; 1969; pág. 66.

consigo en sus reproductores de MP3 o en sus cotidianidades familiares sino que prima una desaprobación tal que no permite ver más allá de lo que genera esa obturación. Se niega de esta manera que “las organizaciones que actualmente llevan adelante la pedagogía cultural no son los organismos educativos, sino entidades comerciales que no apuntan al bien social sino a la ganancia individual o corporativa”<sup>237</sup>.

O, en caso de tomar en cuenta estos cancioneros, suelen incorporarse sin cuestionamientos críticos: si el mensaje de los medios masivos de comunicación ingresa al aula, o a cualquier espacio de formación, sin detenerse a reflexionar sobre cada uno de los aspectos y prácticas que construyen como agentes partícipes del acto comunicativo, sólo se ayuda a la difusión de un criterio que busca el lucro privado, y no el desarrollo de la sensibilidad del individuo y su conjunto social.

Consideramos necesaria la conformación de las experiencias áulicas desde una mirada crítica de los elementos intervinientes del acto comunicativo que es la enseñanza musical creando el espacio abierto para la expresión del alumno y su desarrollo hacia sitios diversos. El currículum diario o *currículum vivido* se construye en el aporte que realizan tanto el docente como el dicente: la posibilidad de apertura a concepciones diferentes tiene que estar presente para la integración de vivencias varias.

La Escuela y la Industria Cultural tienen presentes -desde el comienzo de sus tramas- el desborde del cuerpo, esa pulsión voraz por la inmensidad. Es por esa razón que el proceso de estudiar por partes el cuerpo para administrarlo ha tomado las formas más sutiles cada vez y esto nos interpela como profesores críticos, como comunicadores sensibles, como intervinientes activos de una cultura. Ante esta situación muchas de las peores respuestas son aquellas que quieren replegarse hacia un pasado en vez de diversificar la oferta simbólica.

A pesar de los muchos avatares y construcciones que son parte de los mecanismos de la Escuela moderna o de la Industria Cultural, encontramos y escuchamos propuestas por ofrecer *otro*

---

<sup>237</sup> Minzi, Viviana (2003); *ob. cit.*; pág. 258.

tipo de espacios de la mano de las profesoras entrevistadas. Todas ellas aceptaban y describían el momento poco nutrido por el que pasa la educación musical y la creación de nuevas canciones, tanto los docentes como la planificación como sugerencia pedagógica no escapan a esta situación.

Ellas, sin embargo, mantenían ciertos preceptos enormes de aquella época, los años ´60, que abrió los oídos y las maneras de crear canciones: maneras de desarrollar la práctica musical como viva y no desde el reproducir lo establecido en el cancionero oficial. Esta concepción es cercana a las reflexiones fenomenológicas de Merleau Ponty, quien mantenía que “la significación musical de la sonata es inseparable de los sonidos que la soportan (...) tampoco podemos en nuestros análisis intelectuales de la música, sino referirnos al momento de la experiencia”<sup>238</sup>. Podemos crear desde un género ya conocido, con estructuras reconocibles pero la emergencia de nuevas canciones será desde la vivencia de la música, del canto, de la lírica, y de la experiencia musical abierta a otros campos artísticos.

Esta Tesis comenzó sosteniendo tácitamente que la escuela moderna era un bloque rígido imposible de ser siquiera agrietado. Por una parte, luego de recorrer la historia de la institución Escuela podemos mantener que el dispositivo es más sutil y penetrante de lo que considerábamos. Por otra parte, vimos pequeñas fugas, prácticas que invadían ese control panóptico como una bocanada de aire, incluso tomando como un recurso para la creación aquello diseñado para ser consumido: las canciones de los *mass media*.

Finalizamos este recorrido pensando que el proyecto a futuro no es destruir la escuela de cuajo, ni tampoco hacer oídos sordos de las ventajas de los medios de comunicación o de las nuevas herramientas tecnológicas. Aprovechar lo que la escuela logró a lo largo de estos años como ser un espacio que genera una comunidad entre familias, docentes y estudiantes, que los reúne, o tiene esa posibilidad, en un sitio, siendo esto un fenómeno destacado en medio de una separación virtual (“Era Internet” mediante); y aprovechar la faceta beneficiosa de las Nuevas Tecnologías: el

---

<sup>238</sup> Merleau Ponty, Maurice (1993); *op. cit.*; pág. 200.

abaratamiento de plataformas tecnológicas como, por ejemplo en nuestro caso, la posibilidad de programas multipistas para la grabación casera y nítida, y su facilidad para la distribución de ese material musical, sea de carácter artístico o para la enseñanza de música.

La propuesta que deja esta tesina es mostrar un recorrido para reflexionar sobre las prácticas musicales, cuán fuertes somos, como docentes o comunicadores, para entregarnos al acto creativo que dará a luz nuevos mundos sonoros, ya que la lucha no es por una identidad sino por la pluralidad. Nuevas canciones para cantar en actos conmemorativos, por ejemplo, o tan solo la apertura hacia instancias de diálogo dónde sugerir canciones que difieran de las establecidas hace más de un siglo, no serían caminos complejos en vano, sino todo lo contrario: el comienzo de una educación enfocada en la creación de nuevas expresiones desde vivencias actuales y en conjunto con toda la comunidad educativa.

Es necesario rever la práctica lírica en la escuela, abrirla a una consulta constante para nutrirla, y desde allí generar nuevos sentidos aprendiendo a ser el *niño artista*, que canta con todo su cuerpo porque es la vida misma, sosteniendo en voz alta que

*“No somos la juventud que los continuará  
tampoco el pasado que los llora  
y aunque fuertes y lúcidos como la historia  
queremos educarnos en la fragilidad del futuro”*<sup>239</sup>

---

<sup>239</sup> Bigozzi, Juana; “¿Fieras de papel en ambas orillas?” en *La ley tu ley*; Buenos Aires; Adriana Hidalgo editora; 2000; pág. 153.

## Bibliografía

- Adorno, Theodor W; *Ensayos sobre la propaganda fascista. Psicoanálisis del antisemitismo*; Buenos Aires; Paradiso; 2005.
- Albini, María C., Caruso, Cecilia B., Cianciaroso, Edgardo; *Aportes de la investigación musicológica a la creación de un cancionero escolar argentino en la primera mitad del siglo XX [en línea]*; Ponencia presentada en la Octava Semana de la Música y la Musicología. Jornadas Interdisciplinarias de Investigación “La Investigación Musical a partir de Carlos Vega”, 2, 3 y 4 de noviembre 2011. Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”. Universidad Católica Argentina, pág 35. Fecha de consulta: 20/11/2011. Disponible en <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/aportes-investigacion-musicologica-cancionero-escolar.pdf>
- Alsina, Pep; *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*; España; Editorial Graó; 1997.
- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A.; *Estereotipos y clichés*; Eudeba; Buenos Aires; 2001.
- Atkinson, Terry; Claxton, Guy; *El profesor intuitivo*; España; Octaedro; 2002.
- Baquero, Ricardo; *Vigotsky y el aprendizaje escolar*; Buenos Aires; Aique; 1998.
- y Narodowski, M.; “¿Existe la infancia?”, en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA*, Año 3, N° 4; Miño y Dávila Ediciones; 1994.
- y Terigi, F.; “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2; Buenos Aires; UTE/CETERA; 1996.
- Bellessi, Diana; *La pequeña voz del mundo*; Buenos Aires; Taurus; 2011.

- Benvenuto, E.L y E. G.; *Compendio de Cultura Musical*; Buenos Aires; Cesarini Hnos. editores; 25ª edición; 1968.
- Bignozzi, Juana; *La ley tu ley*; Buenos Aires; Adriana Hidalgo Editora; 2000.
- Bourdieu, Pierre; *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*; México; Taurus; 2003.
- y Passeron, J.C.; *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*; Mexico; Fontamara; 1998.
- y Wacquant, Löic “La lógica de los campos” en *Respuestas por una antropología reflexiva*; México; Grijalbo; 1995.
- Carli, Sandra; *Clases medias, pedagogías psi y miseria social en la historia reciente de la Argentina. El lugar de la infancia (1955-1976)*; 23º Reunión anual de Anped Encuentro Internacional “Educacao não é privilégio”; Caxambu, Brasil; 2000. Disponible en: [www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1418t.PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1418t.PDF)
- Caruso, M. y Dussel, I.; *De Sarmiento a Los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la Educación Contemporánea*; Buenos Aires; Kapeluz; 1999.
- Castoriadis, Cornelius; *Figuras de lo Pensable*; Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica de Argentina; 2005.
- “Ventana al Caos” en *Ventana al caos*; Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica; 2008.
- “Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social” en *Los dominios del hombre*; Buenos Aires; Gedisa; 1998.
- Corea, Cristina; “La destitución de la interpelación pedagógica” en Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio; *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*; Buenos Aires; Paidós; 2004.

- De Carvalho, José Jorge; *Hacia una enografía de la sensibilidad musical contemporánea*; Brasilia; Serie Antropología; 1995.
- Debray, Régis; *Transmitir*; Buenos Aires; Manantial; 1997.
- Deleuze, Gilles; *Foucault*; Buenos Aires; Paidós Studio; 2003.
- Descartes, René; *Meditaciones Metafísicas*; Buenos Aires; Charcas; 1998.
- Diker, Gabriela y Teringi, Flavia; *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*; Buenos Aires- Barcelona; Ed Paidós; 1997.
- Foucault, Michel; *La arqueología el saber*; Buenos Aires; siglo XXI; 2002.  
----- “Nietzsche, la genealogía, la historia” en *Microfísica del poder*; Buenos Aires; La piqueta; 1992.
- *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*; Buenos Aires; Siglo XXI; 2001.
- Frega, Ana Lucía; *Metodología comparada de la Educación Musical. Tesis de doctorado en Música, mención Educación*; Buenos Aires; Editorial Collegium Musicum; 1997.
- Freire, Paulo; *Cartas a quien pretende enseñar*; España; Siglo XXI; 1999.  
----- *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*; Buenos Aires; Ed. Siglo XXI; 1973.
- Galeano, Eduardo; *Las palabras andantes*; Buenos Aires; Catálogos; 2001.
- Galeano, Eduardo; *Espejos: Una historia casi universal*; Buenos Aires; Siglo XXI; 2007.
- Gasalla, Fernando; *Psicología y Cultura del sujeto que aprende*; Buenos Aires; Ed. Aique; 2002.
- Giorgi, Gabriel y Rodríguez, Fermín; *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*; Buenos Aires; Paidós; 2007.
- Gironde, Oliverio; *Espantapájaros (al alcance de todos)*; Buenos Aires; Losada; 2009.

- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D.; *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*; España; Ediciones Morata S.A; 1984.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano; *El ABC de la tarea docente*; Buenos Aires; Ed. Aique; 2000.
- Hemsy de Gainza, Violeta; *Fundamentos, Materiales y técnicas de la educación musical. Ensayos y conferencias 1967- 1974*; Buenos Aires; Ricordi; 1977.
- Hölderlin, Friedrich; *Hiperión*; Buenos Aires; Marymar; 1976.
- Howard, Walter; *La Música y el niño*; Buenos Aires; Editorial Universitaria de Buenos Aires; 1975.
- Ierardo, Esteban; *El agua y el trueno. Ensayos sobre arte, naturaleza y filosofía*; Prometeo; Buenos Aires; 2007.
- Le Breton, David; *Sociología del cuerpo*; Buenos Aires; Nueva Visión; 2008.
- Le Breton, David; *Antropología del cuerpo*; Buenos Aires; Nueva Visión; 2009.
- Llinás, Paola y Rivas, Axel; *Las Escuelas Experimentales de Tierra del Fuego: sentidos y condiciones de una propuesta educativa alternativa*; Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento; Octubre 2003; pág. 10. Negritas en el original.  
Disponible en  
<http://www.cippec.org/files/documents/Otras%20Publicaciones/InformeTierradelFuego.pdf>
- Mansilla, Silvina Luz; “Paradojas de un homenaje musical de Floro Ugarte a la gesta sanmartiniana. Apuntes sobre el nacionalismo y la canción de la cámara en la Argentina” en *Música e Investigación*; Revista Anual del Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega 2010-2011; Buenos Aires; 2012.
- Marcuse, Herbert; *Eros y Civilización*; Barcelona; Seix Barral; 1969

- Margiolakis, Evangelina; “La comunicación como ciencia social” en Margiolakis, Evangelina, Gamarnik, Cora (coordinadoras) *Enseñar Comunicación. Dilemas, desafíos y posibilidades*; Buenos Aires; La Crujía Ediciones; 2011.
- Masterman, Len; “La revolución de la educación audiovisual” en Roberto Aparici compilador; *La Revolución de los Medios Audiovisuales*; Ediciones de La Torre; Madrid; 1993.
- Matus, C.; “Política, planificación y gobierno” en Programa de Transformación Institucional para la Educación Técnico Profesional. Dirección Nacional de Educación Técnico Profesional. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) – Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; Buenos Aires; Mayo 1999.
- Merleau Ponty, Maurice; *El lenguaje indirecto y las voces del silencio*; Seix Barral; España; 1964.  
-----*El mundo de la percepción*; Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica; 2008.  
-----*Fenomenología de la percepción*; Barcelona; Ed. Planeta Agostini; 1993.  
-----“Sobre la fenomenología del lenguaje” en *Signos*; Barcelona; Seix Barral; 1964.
- Minzi, Viviana; *Estudios sobre la comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*; Buenos Aires; Ed. La Crujía; 2003.
- Nietzsche, Friedrich; *Así habló Zaratustra*; Madrid; Alianza Editorial; 2003.  
----- *Crepúsculo de los ídolos*; Madrid; Alianza Editorial; 1980.  
----- *La genealogía de la moral*; Buenos Aires – Madrid; Alianza; 1998.  
----- *Más allá del bien y del mal*; Madrid; Alianza; 2005.
- Ortiz, Renato; “Modernidad - mundo e identidad” en *Otro territorio*; Colombia; Ed. Andrés Bello; 1998.

- Paci, Enzo; *La filosofía contemporánea*; Buenos Aires; EUDEBA; 1987.
- Pineau, Pablo, Dussel, Inés, Caruso, Marcelo; *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*; Buenos Aires; Paidós; 2001.
- Puiggrós, Adriana (dirección); *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*; Buenos Aires; Ed. Galerna; 1995.
- *Qué paso en la educación argentina*; Buenos Aires; Galerna; 2006.
- Quin, Robin; “Estereotipos Negativos” en *Historias y Estereotipos*; Madrid; Ediciones de la Torre; 1997.
- Rabello de Castro, Lucia; *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*; Buenos Aires- México; Grupo Editorial Lumen; 2001.
- Reguillo Cruz, Rossana; *Emergencia de Culturas Juveniles: Estrategia del desencanto*; Buenos Aires; Grupo Editorial Norma; 2000.
- Romero, José Luis; *Las ideas políticas en la Argentina*; Buenos Aires; Fondo de Cultura Económico; 1997.
- Sanjurjo, Luis; “Del ghetto a la máquina política. Apuntes genealógicos sobre la emergencia del reggae en el dispositivo musical” en Mariano Ugarte (Coord.) y Luis Sanjurjo (Comp.); *Emergencia: Cultura, música y política*; Buenos Aires; Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación; 2008.
- Silverstone, Roger; *La moral de los medios de comunicación. Sobre el nacimiento de la polis de los medios*; Buenos Aires; Amorrortu; 2010.
- Steinberg, Shirley y Kincheloe, Joe; “Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna” en *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*; España; Morata; 2000.
- Tiramonti, Guillermina; *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*; Buenos Aires; Manantial; 2003.

- Varela, Gustavo; *Mal de tango. Historia y genealogía moral de la música ciudadana*; Buenos Aires; Paidós Diagonales; 2005.
- Varela, Julia y Alvarez- Uría, Fernando; *Arqueología de la escuela*; Madrid; Ed. La piqueta; 1991.
- Vazeilles; José Gabriel; *Platonismo, marxismo y comunicación social*; Buenos Aires; Editorial Biblos; 2002.
- Willems, Edgar; *La preparación musical de los más pequeños*; Buenos Aires; EUDEBA; 1976.
- Williams, Tennessee; “Prólogo” en *Orfeo descende*; Buenos Aires; Losada; 1993.

#### Artículos en Revistas

- Amuchástegui, Martha, “La ceremonia de izar la bandera” en revista *El monitor de la educación*, Nro. 4; Buenos Aires; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; Septiembre 2005.
- Amuchástegui, Martha; *¿Qué idea de Patria reciben los chicos en los actos escolares?* en Diario Clarín; 21.09.1997; disponible en <http://www.clarin.com/diario/1997/09/21/i-02211d.htm>
- Walsh, María Elena; “*Lo póstumo es una especie de chiste*” en Suplemento Radar de Pág. 12; 2 de noviembre de 2008.
- Alabarces, Pablo; “10 apuntes para la sociología de la música popular en la Argentina” en *Revista Tramas de la comunicación y la cultura*; Buenos Aires; publicación de la Facultad de Periodismo y comunicación (UNLP); 2007.
- Alabarces, Pablo; “Entrevista” en *Oficios Terrestres Nro 24*; Universidad de La Plata; 2009.

- Amuchástegui, Martha; *Entrevista a Martha Amuchástegui* en Diario “Río Negro online”; [Fecha de consulta 10 de enero 2011]. Disponible en <http://www.rionegro.com.ar/arch200310/s05s22.html>
- Perez Antelaf, Martín; “Adentro - Afuera: La inspiración de los otros, en nosotros” en Revista Digital Danza Net; 2010; disponible en [http://www.danzanet.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=246:adentro-afuera-la-inspiracion-de-los-otros-en-nosotros&catid=66:textos&Itemid=83](http://www.danzanet.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=246:adentro-afuera-la-inspiracion-de-los-otros-en-nosotros&catid=66:textos&Itemid=83)
- Ramos; Diego Oscar “El hechicero de los sonidos. Un entrevista a Hermeto Pascoal” en *Revista Uno Mismo*; 1998. citado en <http://www.temakel.com/node/334>
- Verbitsky, Horacio; “Nada personal” en *Diario Pág. 12*; Contratapa Martes 11 de enero de 2011.

### Películas

- *La mirada invisible*; Dirección: Lerman, Diego; Mediagrama; 2010. Basado en el libro *Ciencias Morales* de Martín Kohan.
- *Los Caminos de Atahualpa*; Dirección: Daniel Hassan; Canal Encuentro; 2008.

### Discos

- Los Auténticos Decadentes; “Una prima lejana” del disco *Sigue tu camino*; Sony Music; 2003.
- Ochoa, Amparo; “La letanía de los poderosos” en *Yo pienso que a mi pueblo...*; Philips; México; 1978.
- Spinetta, Luis Alberto; “Parlante” en *Tester de Violencia*; 1992; Del cielito Records.

## Cancioneros

- Alemandri, Carmen; *Rondas y Juegos Infantiles (para la enseñanza primaria)*; Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación; 1949; Primera Edición.
- Berruti, Pedro; *Cancionero Escolar Argentino*, Buenos Aires; Editorial Escolar; 1960.
- Carrizo, Juan Alfonso; *Cancionero Tradicional Argentino (seleccionado para use de los niños)*; Ministerio de Educación Consejo Nacional de Educación. Comisión de Folklore y Nativismo; 1949.
- *Enseñanza de la Música y del Canto en las Escuelas Dependientes del Consejo Nacional de Educación*; Consejo Nacional de Educación; Buenos Aires; 1943.
- Fontana, Adriana; *Cancionero. 60 canciones para niños*; Sin Editorial; 1959.
- Fontana, Adriana; *Treinta canciones. Material para una iniciación a la música*; Buenos Aires; Editorial
- Hemsy de Gainza, Violeta; *Canten, señores cantores. Tomo para infantes y niños*; Buenos Aires; Ricordi; 1963.
- *Canten, señores cantores. Tomo para adolescentes*; Buenos Aires; Ricordi; 1965.
- *Canten, señores cantores de América*; Buenos Aires, Ricordi; 1966.
- *Para divertirnos cantando*; Buenos Aires; Ricordi; 1973.
- *70 cánones de aquí y de allá*; Buenos Aires; Ricordi; 1967.
- Pahlen, Kurt; *Los pueblos del mundo cantan así...*; Buenos Aires; Ricordi; 1949.
- Ling de Hernando, Dorothy (compiladora); *Canciones de ahora y de siempre*; Buenos Aires; EUDEBA; 1968.
- Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación; *Cancionero Escolar Argentino (para la enseñanza primaria)*; Primera Edición; 1949.
- Nardelli, Maria Laura; *Iniciación Musical*; Buenos Aires; Editorial Guadalupe; 1966.

## Sitios en Internet

<http://www.babyeinstein.com/home/>

<http://www.editorialescolar.com/pedroberruti.html>

<http://www.losautenticosdecadentes.com/>

# ANEXO

“¿y para qué sirve un libro- se preguntó Alicia-  
sin ilustraciones ni diálogos?”

Lewis Carroll; *Alicia en el país de las maravillas*

## Entrevista Irene Pecar

### Presentación

*¿Cuál es su nombre?*

Mi nombre es Irene Pecar

*¿En qué área ejerce la docencia? ¿Dónde lo hace?*

Trabajo en escuelas de artísticas. Me especializo en música, trabajo en la Escuela Juan Pedro Esnaola, que forma maestros de música. Me dedico especialmente en las materias pedagógicas en esta escuela. Además soy coordinadora pedagógica en la escuela de Cerámica que pertenece al área de (Escuelas del Área) artística.

### Docencia y creación

*¿Cuán importante es la creación de lo nuevo en la enseñanza?*

Hoy por hoy la creación es fundamental. No podemos concebir la educación sin la creación, sin la participación de los alumnos. Tradicionalmente el maestro era el que sabía ofrecía la posibilidad de aprender diferentes cosas, hoy por hoy lo que importa es que los chicos vayan aprendiendo y modificando el mundo en el que viven, resolviendo problemas y para eso tienen que ser muy creativos. La creación lleva un trabajo, se complementa con cada función que lleva el docente en el aula, y es importantísimo.

*¿Considera que se estimula a los docentes a ser creativos, a crear sus propias canciones para niños?*

Está dividido el asunto. Lo importante es la estimulación, a veces hay momentos en que no se hace porque hay cosas probadas, ya están hechas y es más sencillo para aplicar, para hacer y para practicar. Para mi es importante y lo fundamental es la estimulación, no hay que tener miedo a las cosas que surjan. Muchos profesores no lo hacen porque no saben que va a surgir o no saben dónde se tiene frenar. Por ejemplo la investigación sonora: a veces al ser un campo con muchas

posibilidades, no sabemos dónde parar o cómo encararlo, siquiera. Hay docentes que no saben cómo encararlo y no están abiertos a esto.

Pero los chicos son muy creativos y hay que alentar eso. A veces las creaciones superan las expectativas, cuantos más chicos son los alumnos, más creativos son. Después uno como docente tiene que saber qué hacer con eso, cómo cerrarlo, darle un orden, para que no quede como un abanico abierto. Lo mejor es tomar esos productos de la creación, usarlo como una base para después trabajar sobre eso, a veces incluso volviendo a los cánones tradicionales, pero sobre la creación de los chicos.

*¿Hoy día cuán grande es el espacio que se da en la educación escolar a la creación de nuevas canciones?*

Francisco Tonuchi, que es un pedagogo italiano, se preocupó mucho por la creación en los chicos pequeños ha hecho muchas experiencias en la fundamentación del pensamiento infantil. Él es uno de los primeros en decir que la escuela es la primera en matar la creatividad de los niños. Es cierto. Pasa con la pintura, los chicos suelen naturalmente dibujar y a medida que la escuela intenta enseñar técnicas y ubicarlos en escuelas pictóricas determinadas, la expresión gráfica va perdiendo esa fantasía creativa y esa posibilidad de creación natural que tienen. A nivel creativo se va perdiendo algo, se gana en técnica pero en lo creativo se pierde ese nivel.

Insisto en la escuela primaria hay que mantener ese ritmo de creatividad, esa libertad. En la escuela secundaria se ve que se pierde incluso mucho más.

Diferente es en los alumnos del magisterio. Ellos tiene una formación especializada entonces con ellos insistimos mucho en este aspecto, porque son los multiplicadores de este sistema de trabajo. Insistimos en que sean creativos y lo son porque muchos se dedican al arte y los que tratan con estas prácticas suelen importarse por este aspecto creativo. Insistimos en que el respeto que le tenemos a ellos como alumnos y a su creatividad, que ellos lo trasladen a sus alumnos. Sugerimos que se manejen creativamente porque hoy por hoy es la mejor manera.

*¿Cómo se lleva el estudiante de magisterio con los diseños curriculares cómo trabajan este aspecto?*

Lo que hay que hacer es equilibrar siempre. Fundamentar desde el diseño curricular es indispensable, primero porque es una normativa actualizada y no hay más remedio que respetarla. Pero, en segundo caso, eso no quiere decir que uno tenga que atenerse a lo que cada línea dice. Lo importantes es que desde su creatividad puedan recrear lo que el diseño propone. Entonces que cada uno tenga libertad en su propia cátedra, en su propia experiencia, es su manejo de grupos aún estando apoyados en lo que el diseño nos promueve. Los últimos diseños son más flexibles que los anteriores. Ese es un dato interesante, antes venía todo muy pautado, pero ahora se promueve la creatividad del docente. A partir de ahí hay, después, trabajar y ver qué vuelo creativo le puedo dar.

*Usted nombró a un teórico italiano. ¿Suele adherir a alguna corriente de pensamiento pedagógico?*

Yo no abono ninguna teoría en particular. Me parece que hay muchas cosas para tener en cuenta y es lo que transmitimos a los chicos como futuros docentes. En lo que respecta a lo musical hay muchos métodos modernos en música musical, que ya dejaron de ser modernos porque tiene 50 años de antigüedad, como Williems, Orf, Yebé, que revolucionaron la educación musical. Pero la educación musical es la educación instrumental. El nene que tenía, para la mamá, algo de buen oído iba a estudiar piano, se sentaba con su maestro y eso era estudiar música. A partir de estos métodos, la educación musical pasó a ser eso: algo complejo, que es una formación íntegra, que tiene que ver con la motricidad, con la apreciación, con la producción sonora y no simplemente a sentarse a tocar u instrumento. Lo incluye a este instrumento, por supuesto, pero no exclusivamente.

Estos métodos nos permiten amplificar la educación musical. De cada uno yo tomo algo. No pongo mis fichas a ninguno en particular, no pongo todas mis fichas a uno solo. De todos tomo un poco y creo que ya a esta altura todos en nuestra experiencia como docente hemos tenido o hemos usado algo de alguno de estos métodos. Aparece la necesidad de ponerle nombre a las cosas que usamos, de quién pensó en tal manera de hacerlo.

Por ejemplo es común en las escuelas primarias hacer cosas con percusión. La orquestación en las escuela primaria se utilizan y mucho. Eso proviene del método Orf. Fue un alemán, el primero en pensar que la instrumentación era una manera de complementar la educación musical. Antes, como decía, era solo un instrumento. Muchos entonces utilizan esto pero no saben de dónde viene.

El trabajo con canciones también es común. La canción reúne todo: la armonía la melodía, la letra, el ritmo, trabajás intensidad... podés trabajar todo a través de la canción. Quien le da mucho valor a la canción es Willems y le presta mucha atención a la parte auditiva. Entonces tenemos sin saberlo alguna referencia a Willems.

Hay algunos otros métodos que tiene que ver con el canto coral, por ejemplo el de Yebé. Tiene determinadas posiciones y cuando utilizamos clonimia nos remitimos a estos métodos. Marteno que utiliza la parte interior: es común trabajar con una frase y decirla para adentro, ahí estamos trabajando audición. Estamos agudizando la apreciación musical. Bueno ahí estamos trabajando con este método, quizás sin saberlo.

Y desde la teoría pedagógica se toma a Piaget, que fue el revolucionario de la teoría pedagógica, porque pensó que los chicos no son adultos en miniatura, no pisan como los adultos, que tiene su propio pensamiento y que la educación tiene que adaptarse a sus propias etapas evolutivas. Y no pensar que los chicos son un poco menos que los adultos, que son menos inteligentes. En verdad son diferentes, tiene su propia lógica y en función de eso tenemos que programar la educación, acercar los contenidos y graduarlos según su evolución y no a su menor cantidad de inteligencia adulta. Posterior a Piaget es Vigotsky que propine trabajar los intereses de los chicos. Él lo llama zona de desarrollo próximo, lo que está cercano, lo que nos plantea un desafío posible. Entonces la pregunta es qué pueden aprender los chicos, sin subestimar sus posibilidades y sin desestimar tampoco cuán grande sea porque puede ser que los chicos piensen “esto no lo voy a lograr” y puede que ni siquiera lo intenten por miedo y perdiendo el interés. Entonces generar un desafío en base a un interés, sabiendo que en un corto plazo lo voy a lograr.

*¿Qué resultados ve en esta mezcla de teorías?*

Yo veo que por lo general es buena la respuesta, siempre teniendo en cuenta la creación del propio maestro y siempre insistiendo en el respeto por los alumnos, por la creación de ellos. Con el tiempo se irá mejorando y cambiando cosas. Está bueno que lo que no le gusto no lo repita y lo que le gustó en su formación, modificarlo para mejor. La educación es transito para el futuro, no nos podemos quedar sólo con lo que los docentes nos dieron o nos dan. Eso nos sirve de base. Por eso es importante no darle tanto contenido, como antes solía darse, sino ponerlos es situaciones a resolver, que se analicen textos, a comprender, a analizar a expresar. Generar la posibilidad de un aprendizaje permanente, no un recuerdo de los contenidos que me enseñaron. Hoy la escuela tiene mucha competencia con lo que es aprendizaje o enseñanza, ¿no? Son dos cosas juntas: es un proceso de aprendizaje - enseñanza, van las dos a la par. Y la escuela tiene mucha competencia por que no es la única que enseña y no es el único lugar para aprender hoy. Los chicos tiene muchísima estimulación, que bienvenido sea, pero compite con una escuela que se queda en el tiempo. Y otros medios de comunicación la superan en rapidez y en cantidad de información. Lo que le queda a la escuela es, para mí, incorporar esos medios de comunicación esa tecnología que nos ayuda, pero generar una conciencia crítica, un pensamiento crítico que sea una manera de pensar que les permita a los chicos reconocer el nivel de calidad de esa información. A esta altura no me parece que convenga enseñarle contenidos sino dónde encontrarlos y saber distinguir el real contenido importante del que no lo es. Insisto es más importante la formación que la información, que es la transmisión de contenidos.

*¿Suele usted dar espacio para la creación de nueva canciones? ¿Cómo lo hace?*

### Música popular y mass media

*¿Cómo definiría usted música popular?*

La música popular comúnmente se contrapone a la música culta, yo diría que música popular es lo que es expresión del pueblo, expresión de la gente en la que de alguna manera nos identifica. Hoy

por hoy en la educación se habla mucho sobre la identidad cultural, creo que la educación musical es parte importante de la identidad cultural. La música popular tiene que ver regionalismos, también, podemos hablar de géneros comunes, pero a su vez dentro de cada región el folclore popular tiene sus características, podés hablar de la cueca en Cuyo, de la zamba en Salta, de la copla en el Norte, el chamamé en el Litoral: son modos particulares de ejercer el canto popular, de la música popular en cada una de las regiones, que a su vez nos identifica como país, o músicas populares que provienen de otros lados, que también se pueden utilizar, como el jazz, el blues, acá el tango. Por lo general es mejor recibido, naturalmente mejor recibido al recibir con admiración a esas figuras de la música popular, el rock, hoy por hoy, la cumbia o el cuarteto. Se acepta más naturalmente, con menos prejuicio que a la música culta, que está reservada para una elite, a un lugar en especial; en cambio la música popular es la que brota por todos lados, desde los medios de comunicación hasta lo que se escucha en las casas, en peñas, o lo que en cualquier lado podemos escuchar, como que se toma con más naturalidad.

*Al hablar de géneros, formas variadas ¿se podría contraponer identidad a diversidad?*

Es una manera de trabajar la identidad, a través de un núcleo común que es el interés por la música. En los adolescentes podemos trabajar la diversidad desde los gustos musicales: diferentes grupos de rock, diferentes grupos de música. Puede marcar diversidad pero puede unificar al momento del gusto. Lo importante es conocer, dar libertad a la hora de expresar lo que elige porque así se demuestra que hay cosas en común. Los grupos de adolescentes, el parámetro de unión, es la música. Tiene que ver luego con la ropa, el corte de pelo, el maquillaje el tatuaje, con lo que sea, son diferentes códigos. Ahora con el tema de la música es lo que une más a estos grupos y los diferencia de otros, ahí hay diversidad: encuentro de cosas afines a mí, pero a la par me diferencia de otros.

*¿Qué espacio tiene la música popular en su ejercicio como docente?*

Yo creo que la música popular tiene que entrar a la escuela. Hay algunas trabas en algunas escuelas primarias donde piensan que la música popular es de menor calidad que la música tradicional o música culta. Yo creo que es un acercamiento, es una puerta de entrada a los chicos a la música. Yo rescato la presencia de la música popular. Primero como conocimiento de qué es lo que escuchan los chicos fuera de la escuela: eso nos da la pauta de cuál es la estimulación musical o auditiva que tienen, por qué la eligieron o por qué las familias elijen ciertas canciones, esa es la primer entrada, da a conocer un interés del niño o de la familia. La otra cosa importante es que dentro de la música popular hay cosas de calidad, no orque sea popular es de baja calidad. Entonces la idea es seleccionar cosas buenas dentro de la música popular, y trabajarlas: trabajarlas como canción, utilizarlas, sobretodo en el tercer ciclo de escuela primaria: allí es donde la música popular más se debe usar, porque es lo más cercano a los intereses y, digamos se puede trabajar con mayor comodidad que un repertorio tradicional musical que es muy ajeno a sus intereses. Esto no significa bajar el nivel auditivo o la calidad de las obras que trabajamos.

*¿Qué espacio considera que tiene en el resto de los docentes?*

Creo que tienen ese espacio, o al menos, lo que intentamos es que utilicen el repertorio siempre y cuando lo necesiten. Cuando formamos futuros profesores, nuestra intención, o nuestra sugerencia es que utilicen el repertorio que ellos consideren que les pueda servir. Creo que es de gran ayuda escuchar o darle bolilla al repertorio de música popular, creo que es una herramienta que hay que tener en cuenta

*¿Qué peso considera que tiene otras músicas, como por ejemplo las emitidas por radios FM o la televisión?*

Hoy es muy común que los chicos estén todo el tiempo con los auriculares puestos, están permanentemente escuchando música, y es una definición para ellos la música, qué música escuchan hace a su entorno, a su grupo de pertenencia. Hay que tomar esa música y compararla para trabajar los contenidos musicales a partir de eso. Por ejemplo el cuarteto que tiene mala fama, a

veces está bien merecida, o la cumbia. Yo pienso que hay que tomarla, escuchemos a ver qué se puede hacer, por ejemplo compararla, formar parámetros de comparación, identificar criterios auditivos, cosas que tengan que ver con la calidad. El análisis de las letras: es muy común que los chicos las canten y no presten atención sobre el contenido de las letras. Sobre eso sí es importante trabajar, porque a veces el mensaje puede ser muy malo, el ritmo puede ser muy divertido, y hasta incluso estemos cansados de escucharlo, pero a veces no nos detenemos a escuchar que dice. Y es importante detenernos en los valores, en el mensaje, en las cosas importantes de la vida a través de un análisis de las letras. Y los chicos tienen que analizarla, porque después te dicen “ah, yo no sabía que decía esto”, y es un trabajo importante.

*¿Qué relación encuentra entre la escuela formal y otros canales de enseñanza, como los medios masivos? ¿Ve alguna relación? ¿El docente suele crear alguna canción en base a este encuentro relación?*

Mirá, no porque el docente la canción va a ser una joya literaria o porque lo traiga el alumno va a ser algo de baja calidad. Creo que hay que establecer una comparación y determinar un nivel de calidad que uno pretende. En este sentido que creo que es válido analizar todas las canciones, insisto, con una audición crítica, y una reflexión crítica y los efectos musicales. Y con la creación de las canciones es fundamental. Lo que yo trabajo en cuanto a creación de canciones es tirar un tema: un tema, un título y sobre eso, armamos una dos estrofas... lo arman los chicos yo voy guiando, pero dejo que vayan volando su imaginación y dejo que armen la letra de la canción. Después le ponemos un ritmo acorde a la letra, su acentuación dependiendo su estilo –cosa muy importante, hay muchas canciones populares muy mal acentuadas-, intentamos que la sensación de la palabra tenga que ver con la acentuación de su estilo, que guarde una coherencia, y después vamos a la parte armónica. Podemos cambiar la armonía, el estilo... la canción da para mucho. Pero lo importante es la creación personal.

Otra opción es tomar una canción que ya conocemos, que nos puede gustar o no la letra si es muy simple o muy compleja, y cambiarle la letra por ejemplo. Sobre una estructura musical que ya está armada vamos armando algo nuevo en base a los intereses personales, armamos una canción para una determinada fecha. Eso es creativo también.

*¿Estas experiencias lo llevas a cabo dónde?*

Yo ahora puntualmente trabajo en La (Escuela de Música Juan Pedro) Esnaola. Insisto trabajé en otros momentos con otros lugares, en primaria, en talleres con esta misma dinámica. Ahora trabajo acá porque me parece muy importante que los chicos, en su inmediata inserción laboral pueden utilizar estas herramientas. Me parece importante darles recursos alguna sugerencia y que armen con eso sus propias experiencias, aprovechando su propia creatividad. Y van saliendo cosas interesantes...

### Cancioneros escolares

*¿Utiliza para la enseñanza cancioneros escolares?*

En cuanto a cancionero... yo creo que es necesario una revisión y una actualización constante de parte del docente. Hay muchos cancioneros escolares que es bueno mantener, incluso las canciones tradicionales, pero bueno, hoy día quizás un chico de primer grado no conoce el arroz con leche. Yo creo que las canciones tradicionales siempre tienen que tener un espacio en la clase. Peor no es un único espacio. La creación de canciones también tiene que tener un lugar, pero no que sea el único espacio. Lo que tiene que hacer el maestro es ir buscando permanentemente nuevos registros, nuevas canciones. Hoy más que cancioneros impresos hay mucha discografía. Es necesario que el maestro sepa hacer una transcripción o transportar la canción, o adaptar la canción. A mí me gusta escuchar nuevas cosas, por que lo general tiene ritmos diferentes y tiene una dinámica que los chicos necesitan.

*¿Qué material utiliza o recomendaría? ¿Algún autor en particular?*

De lo tradicional todo lo que hizo Violeta de Gainza es libro de cabecera: “Para divertirnos cantando”, “Juego de manos” tiene que ver con la motricidad, que me parece importantísimo. Los recitados que ella propone están un poco quedados en el tiempo. Alguna es buena recuperar, claro. Pero yo le cambiaría la letra, respetando la acentuación, la cantidad de sílabas, pero con temáticas más nuevas. De lo nuevo, no es mucho lo que sale, en Ricordi sigue habiendo cosa de lo viejo. Pero me manejo mucho con las grabaciones, insisto, no para pasarla, sino para escucharla, pensarla, ver para qué me puede servir. Caracachumba, Sonsonando, Magdalena Fleitas, Marina Baggio todo lo que surge para los chicos es valorable, hay que seleccionar según el contenido que se quiera trabajar

*No es común encontrar estos repertorios en la escuela pública...*

No, y yo creo que hay mucho desconocimiento. Es más fácil retomar un cancionero que está impreso o recordar una canción que hace muchos años que se enseñó y no buscar nuevas canciones. No creo que sean canciones que no puedan entrar en la curricula por su nivel: por lo general son buenas canciones, tienen buenas instrumentaciones, son generalmente muy interesantes. Buscar gente seria que haga música para chicos es muy importante, sería en cuanto a calidad ¿no? Es importante porque los chicos han sido menospreciados durante mucho tiempo en cuanto a lo que podían ver, entender y trabajar. Las obras de teatro para chicos eran pensados para chicos tontos, por suerte Hugo Midón y Carlos Gianni renovaron bastante la escena, Pipo Pescador en su momento, fueron renovando y pensando en la participación de los chicos, como actores activos. La cosas de María Elena Walsh: son cuentos cantados. Es muy bueno trabajar con eso. Tiene un problema y es la longitud de las canciones, entonces hay que dosificarlas como para trabajarlas. Pero por lo general tiene una característica que es el estribillo: algo fácil que repetir, en un principio los chicos pueden colaborar con esa parte. Tiene muchas imágenes, hay un trabajo de impacto visual de hacer dibujos sobre la historia, y hay una motivación visual y musical.

*¿Qué canciones se interpretan actualmente en los actos escolares?*

Los himnos siguen siendo ineludibles. Hoy por hoy, incluso, el Himno a Sarmiento es obligatorio sumarlo al Himno Nacional, según la normativa vigente.

Con respecto a los actos es necesario tener en cuenta que hay un error de concepto: el docente de música suele ser un comodín para la realización de actos. Para mí la preparación de un acto no tiene que ser exclusivo de este. Primero no tiene que recaer en el profesor de música, pero además no tiene que ser una actividad pensada para el acto. No es “bueno vamos a trabajar en función del 25 de Mayo y hacemos esto y esto”. Yo creo que en cada acto hay que demostrar lo que se hizo, lo que se está trabajando. Entonces cualquier cosa que podamos presentar buena, bien armada, de buen gusto, con interés por los chicos. Tener en cuenta lo que uno considera importante de trabajar y mostrar eso en el acto. Que este no sea el motivo del trabajo, sino que el motivo del trabajo sea la clase y que el acto sea un espacio para mostrarlo. Me parece más sincero que armar algo que los padres van a venir a aplaudir como a monitos actuando. Sobre un tema de la historia, hacer una letra, armarla instrumentarla según el nivel que tengan los chicos, y se presenta ese producto hecho por el grupo, y no elegir una canción la enseño y hago ensayos, ensayos, ensayos y no trabajo otras cosas más que ensayar la canción porque la tengo que mostrar bien hecha. La idea es trabajar naturalmente lo que nos parece importante en la clase de música, y va a ser una buena muestra de lo que se hizo. Van a estar mucho más interesados los chicos en mostrar lo que pudieron crear, trabajar, producir, que cantar una canción, una marcha que eligió el docente que no refleja su interés, lo hacen por obligación y genera, fatiga, aburrimiento. Sonorizar una dramatización, lo que sea del trabajo y la imaginación de los chicos es más demostrativo, es una dinámica que considero es más rica.

## Entrevista a Gisela Glelia

### Presentación

*¿Cuál es su nombre? ¿En qué área ejerce la docencia? ¿Dónde lo hace?*

Mi nombre es Gisela García Glelia, ejerzo la docencia en el Área Curricular de Música, en (el área de Educación) Inicial y Primaria en Educación Musical y en (Educación Media) Artística en este momento como profesora de (la materia) Armonía. O sea en Jardín Maternal, de Primero a Segundo Grado... el espectro va de 45 días a 12 años. Fui profe de media en secundarios pero no es lo mío los adolescentes. No es la misma predisposición que puedo llegar a tener con un nene chiquito o un niño.

Yo me llevo bárbaro con los chicos chicos, me parece natural ese trato y ahí es donde más he creado. Porque tenés que tener una infinidad de recursos para mantener la atención. La creación va más allá de la canción en sí o de la música en sí, sino que generas estrategias para sostener la atención. En el momento inventás juegos, maneras de llamar la atención: con melodías con distintos juegos sonoros. La inventiva también pasa por ahí, por el tema de los recursos.

*¿Y en el Área de educación Artística...?*

Bueno, ahí es educación media pero trato con adultos, porque estoy en el turno noche. Son por ahora alumnos de un magisterio, salen ese título.

### Docencia y creación

*¿Cuán importante es la creación de lo nuevo en la enseñanza?*

Para estos futuros profesores es importante porque se van a enfrentarse a poblaciones de chicos, y van a tener que mantener la atención de estos chicos y hacerlo de la mejor manera posible... y si vos no le inculcás a ellos que son educadores, la necesidad de la creación después no solo van a transmitir a sus alumnos.

Yo dicto (en la Escuela de Música Juan Pedro Esnaola la materia) Armonía y está intrínsecamente relacionada con la creación. Sí o sí tengo que forzarlo a crear aunque no les guste. Muchos se

niegan, tiene la traba de pensar “yo no sirvo para esto”, “a mí nunca me enseñaron esto”. Independiente de las herramientas de composición que les enseñó, los obligo a hacer estas mini-composiciones a lo largo del año. Y lo va a soltar cuando tengan que hacer algo sencillo, armónicamente útil, con una estructura formal pero sin complejidad para los chicos.

Hay una falencia de la mano de la formación de todos los músicos académicos, el problema de la falta de improvisación: dentro de la formación musical tenés la parte intelectual que es sentarte y saber qué estás haciendo, hacer primero un bosquejo de por dónde vas a ir, por qué tonalidades. Y después tenés la forma más intuitiva de composición que es la improvisación. Una de las grandes deudas que tengo con mi formación es esa: nunca jamás me enseñaron a improvisar.

*¿Muchos futuros educadores vienen con ese planteo: “nunca me enseñaron a improvisar, a ser creativo”? ¿Considera que se estimula a los docentes a ser creativos, a crear sus propias canciones para niños?*

Los grupos que yo tuve hasta ahora (en la Escuela de Música Juan Pedro Esnaola), desde el 2007, 4to y 5to año tengo todos los años, la gran mayoría se sentía incómoda al crear algo, o se sentía inseguro, o que no les iba a salir, siempre el prejuicio que lo que iba a hacer, que iba a ser insuficiente.

*¿Hablamos siempre de Educación Media Pública?*

Sí. Y son personas que ya tienen 6 o 7 años encima de formación musical, porque tienen (en la E.M.J.P.E.) 2 años introductorios más 3 o 4 años de carrera<sup>240</sup>.

*¿Hoy día cuán grande es el espacio que se da en la educación escolar a la creación de nuevas canciones? ¿Cómo motiva eso?*

Yo lo motivo desde la experiencia, como compositora para mí el crear es parte primordial. Desde ahí pienso que todos tienen que tener la oportunidad de intentarlo. Vamos viéndolo resolviendo las dudas que tengan. Que no se queden en la duda de “no sé si puedo”, al menos inténtenlo. Si no l

gusta lo que traen, verlo, aprovecharlo que traen. Siempre trato de subirle el auto-estima. Eso también es típico de los músicos, tener baja auto-estima. Y eso se refleja en lo que hacés. Y si siempre estás buscando la perfección, siempre te vas a bajonear, porque la perfección no existe.

*¿Eso se refleja en su manera de dar clases, por ejemplo? ¿Suele usted dar espacio para la creación de nueva canciones? ¿Cómo lo hace?*

Claro, a la hora de hacer temas para las clases... a veces te encontrás con que los chicos hacen lo que traés, no hay problema... pero si hacés algo para cuatro voces... más allá del ejercicio, que está centrado en la armonía vocal, para coros a cuatro voces. En la escuela nunca lo vas a poder hacer. Entonces llevarlo a la realidad. Vos vas a hacer un arreglo a cuatro voces, pero podés hacer un arreglo instrumental menos complejo, con los instrumentos que vos tenés, el instrumento que vos estudiaste, más los que quieras incorporar de poderse, más voces, las voces que puedas o quieras. Hacemos este trabajo porque es lo que se van a encontrar en la forma cotidiana del trabajo.

### Docencia y recepción

*Su manera de enseñar ¿se acerca a alguna teoría o método que conozca? ¿Toma sugerencias de alguna o varias escuelas teóricas?*

Mirá no te podría decir de teorías sí te puedo hablar de la experiencia. Yo tuve la suerte de tener muy buenos profesores, también la suerte de tener malos profesores que me mostraron lo que yo no quería hacer. De los malos aprendí eso y de los buenos profesores aprendí esto de la importancia de la creación, verlo de manera realista. Aparte ser docente de inicial y primaria, saber con qué se van a encontrar estos futuros profesores.

*Con respecto a las prácticas con discentes ¿Qué relaciones se establece en el aula o qué respuestas se obtienen con las prácticas que sugiere? ¿Puede dar ejemplos?*

Las respuestas son el miedo y la inseguridad. A la gran mayoría le gusta la experiencia luego de haberla hecho. Cuando lo terminamos solemos cantarlo delante de todos o hacerlo tocar por alumnos

---

<sup>240</sup> El Plan que se mantuvo antes de las modificaciones por la Ley de Educación Nacional se conformaba, en la Escuela de Música Juan Pedro Esnaola, de dos años de Iniciación a la carrera más 5 años de Ciclo Medio. El título que se

en caso que sean arreglos instrumentales. Cuando logramos hacerlo la mayoría se puso super feliz, todos estábamos super felices por la experiencia, tanto por lo suyo como por lo de sus compañeros. Por ante la misma pauta uno puede tomar caminos distintos y los resultados pueden ser completamente distintos. Y eso los enriquece, los enriquece mucho.

*¿Qué actividad por ejemplo propone con esta finalidad de enriquecimiento?*

Yo siempre en la primer parte del año les hago hacer un trabajo puramente vocal para que vuelquen a la realidad, en su creación, lo que están viendo en la teoría. Que es para armonía vocal. En la segunda parte del año, después de hacer un trabajo de análisis vocal e instrumental, la idea es que puedan hacer un trabajo medianamente importante con instrumentos, que la voz pueda utilizarse o no, pero que usen todo lo que se vió en el año. A fin de año tratamos de hacer con los alumnos de 4to y 5to año un concierto para nosotros donde muestran sus obras.

*Las canciones ¿son enfocadas para niños o es abierto?*

Es abierto, ellos pueden elegir de hacer una canción con textos infantiles... el género, el texto, eso lo pueden elegir ellos: puede ser una chacarera, un tango un rocanrol, algo completamente clásico, pero usando la teoría que vimos.

*¿Suelen hacer sus propias letras?*

Sí en muchos casos suelen hacer las letras de las canciones, no siempre recurren a una letra ya conocida.

*Estos espacio, según su criterio, ¿abundan?*

No, no se le suele dar espacio a la creación por lo que suelo ver o escuchar de otros profesores o de otras escuelas o experiencias en el aula... es lo que yo veo.

*¿Se suele seguir rígidamente un programa?*

Se suelen usar métodos ya probado y comprobado, que suele mostrar que una persona por repetición, por reiteración de ejercicios llega a incorporar ese tipo de escritura musical, de estilo, yo

tengo otra manera de verlo y de trabajarlo. De hecho la otra cátedra de armonía también hace algo similar, de creación. Pero trabajan diferente, cuando se impone una letra, el texto creo que lo propone el profesor, y no puede sonar de una cierta manera, que se yo, no puede sonar distinto de una obra barroca. Entonces tienen todo los componentes de una obra barroca. Mi procedimiento es que con esos elementos armónicos ellos puedan hacer la música que quieran. Si a ellos les tira más hacer una miloga, un candombe, quiero que ellos lo incorporen como quieran. Los Beatles estaban cargados... el heavy metal está lleno de elementos barrocos, entonces por qué no usarlo para otras cosas. Por qué dejarlo en esa sonoridad estilista y no probarlo en otras. Es mi postura. Y les digo: la libertad tiene sus peligros. Porque abrirles tanto el abanico de posibilidades a ellos los compromete más en esta actividad.

### Música popular y mass media

*¿Cómo definiría usted música popular? Viene mencionando algo al respecto.*

Hoy día la música popular está ligado a la música comercial. En otros tiempos la música popular nutrió a la música académica. Hoy también: Piazzolla cambió la música académica. Pero esta música suele ser la más tradicional, la que se estudia en el conservatorio donde te forman de esa manera, tradicional europea. La música popular es lo que escuchamos todos los días, casi.

*Le da espacio en estos ejercicios de creación a la música popular, por lo que comentaba.*

Sí, le doy espacio al folcklore, a la chacarera o a la música urbana: hay chicos que hicieron rock. A mí no me hace ruido eso. No digo “acá tiene que estar lo popular y acá lo académico”, intrínsecamente están ligadas en un comienzo estuvieron muy juntas, desde el comienzo... hay un trabajo más intelectual en la música académica. Pero conocer los rasgos estilísticos de cada rama de la música popular también es un trabajo que lleva su mérito.

*¿Qué espacio considera que tiene en el resto de los docentes la música popular?*

Creo que no gusta demasiado, que molesta, la colocan en un escalón más abajo que la música académica. Y en general en las nuevas generaciones pasa a la inversa: colocan a la música popular

muy por encima de la música clásica. Yo creo que hay bueno y malos compositores de ambos lados. Está bueno aprender e incorporar eso.

*¿Qué peso considera que tiene otras músicas, como por ejemplo las emitidas por radios FM o la televisión?*

Bueno ellos marcan el gusto de lo que tiene que escuchar la gente, totalmente.

*¿y cómo se refleja eso en las clases en estas nuevas creaciones que realizan?*

Es que (en la EMJPE) encontramos a personas que van a estudiar música, entonces ya tenés una cosa totalmente diferente, tienen otra cabeza y están abierto a otra escucha. En adolescentes se cierran a un género y no podés sacarlos de eso, discriminan a otros géneros si está fuera de su grupo de pertenencia, eso es muy de adolescente. Vos te acordarás lo que pasó hacer poco entre floggers y los cumbieros que se agarraron a piñas en el Abasto. Además de la moda tenían una música que los identificaba. Si escuchabas otra cosa eras el enemigo, si te gustaba otra cosa eras el enemigo que tenías que destruir. Entonces imaginate cómo marca la moda y lo que tenés que escuchar.

*¿Qué relación encuentra entre la escuela formal y otros canales de enseñanza, como los medios masivos?*

Uno lo puede encontrar como canales de búsqueda. Yo los insto a que busquen cosas en Internet, músicos que no conocen y que surgen, desde la música contemporánea, en otros países. Hasta que surge la música contemporánea, siempre se intentaba mantener el estilo musical, que sonara como algo que ya había sido compuesto. Hoy por hoy es muy difícil encontrar eso en la música contemporánea, ahora tenés técnicas en común pero no estilos. Ahora tenés Internet que es lo más rápido para buscar, y acá no tenés llegada de lo nuevo que ocurre al menos en esta música contemporánea.

*Esto que me comenta de estudiantes interesados en la música contemporánea, ¿qué pasa cuando estás ante chicos que consumen otra música?*

Lo que te comentaba están muy encasillados en esa música, y esta es muy importante en su vida porque tiene que ver con su grupo de pertenencia. Es muy difícil que abran sus cabezas a otro tipo de músicas. Es todo un trabajo que hay que hacer y es muy desgastante porque te encontrás con que lo que uno acepta, otro los detesta y se cierran y no hay manera de hacerlos escuchar.

*¿Piensa que hay algún punto medio entre Schönberg<sup>241</sup> y la cumbia villera? ¿hay un punto medio, qué sucede en ese encuentro, si lo hay?*

Yo lo hice. A pesar de la premisa negativa del grupo los insté a escuchar ese tipo de música. Desde diferentes lugares, con diferentes estrategias y con resultados diversos, pero yo soy muy terca en ese sentido: no paro hasta conseguir lo que quiero. Pero va de la mano de las ganas que tenga del profesor. Yo trato que escuchen de todo. Lo que digo es “la música que escuchás en tu casa, en tus auriculares, que escuchás siempre... esa música escuchala afuera, mirá esto otro. Esto no lo vas a escuchar en tu casa”. Desde ese lugar, haciéndolos pensar un poquitito he logrado algunas cosas.

*¿Piensa que hoy los profesores suelen mostrar eso distinto, acercar algo diferente?*

Eso es muy subjetivo. Yo he visto docentes que me dan vergüenza porque se quedan en el facilismo de hacer lo que hacen permanentemente, hacen que el chico escuche lo que está escuchando permanentemente. Maestros de primarias que para un acto escolar les hacen preparar una canción de los Auténticos Decadentes<sup>242</sup> de la prima del campo que se mete en el agua y le produce una erección al muchacho<sup>243</sup>. Y uno dice “me perdí de algo”... yo dejé esa escuela y me encontré con alumnos que me decían “seño con usted cantábamos sobre la 6ta de Beethoven y sabíamos quién era Beethoven”. Me mostraban la carpeta y yo me quería matar. Hay profesores que son capaces de destruir el trabajo de hormiguita que uno hace para que los chicos abran un poco la cabeza.

---

<sup>241</sup> Arnold Schönberg (1875- 1951) fue el compositor contemporáneo por excelencia: su intención por superar la música tonal lo llevó a ser el mentor del método atonal dodecafónico.

<sup>242</sup> “... los Auténticos Decadentes son la banda más popular de Argentina y sus canciones clásicas de la radio, las fiestas y la cancha. (...) Los Auténticos Decadentes consideran hit a aquel tema que pueden bailar ebrios y abrazados el tío abogado y conservador con el novio punk de la nena”. Extraído de web oficial el 19 de julio de 2011 <http://www.losautenticosdecadentes.com/>

## Cancioneros escolares

*¿Utiliza para la enseñanza cancioneros escolares?*

Uso cancioneros, sí. Por una parte es obligatoria la enseñanza de himnos, yo lo hago desde la reflexión primero del texto para que sepan qué están cantando, sobre qué trata, su contextualización, a qué hecho histórico refiere. Y desde lo musical, que no son fáciles de cantar. Y los cancioneros uso desde los tradicionales hasta los nuevos, Al Tun Tun, por ejemplo.

*¿Qué material utiliza o recomendaría? ¿Algún autor en particular?*

Los discos de Amapola creo que muchos los hemos tenido como caballitos de batalla, tienen buenos arreglos buenas grabaciones. Utilizo música clásica, jazz, folclore. En sala de 2 todo eso, María Elena Walsh, Caracachumba tiene cosas muy interesantes. En segundo ciclo, que son chicos más grandes utilizo canciones de folclore canciones actuales que tengan que ver con temáticas... pueden ser canciones de salsa, tangos, lo que pueda poner como ejemplo de una situación o de una enseñanza.

*¿Qué canciones se interpretan actualmente en los actos escolares?*

Lo himnos se siguen cantando. Cuanto más grandes son los chicos peor los cantan porque menos compromiso tienen con lo que están haciendo sobre todo los de media, en primaria si tienen un buen vínculo con el docente y entienden un poquito de qué se trata le ponen un poco más de ganas. En la secundaria cuesta muchísimo que canten el Himno Nacional. Salvo en el mundial que hacen (imita el interludio del Himno Nacional Argentino) “uuuooo” y esas cosas que hacen los chicos de cantar donde no corresponde y no cantar donde sí tendrían que cantar. Cuando empiezan con la adolescencia desarrollan una vergüenza extrema ante algo que no debería y no se avergüenza de cosas que deberían... es raro. No termino de comprenderla muy bien. También las cargadas a quien hace las cosas tradicional o correcta, esa cosa de rebeldía natural y porque sí. Muchos chicos están

---

<sup>243</sup> “Ya que los dos somos primos y que maya no trajimos/ como dos buenos amigos nos podemos desnudar/ (...)Te estás sintiendo sola, me llamas con las manos/ con el amigo parado voy corriendo hacia el mar” Los auténticos Decadentes; “Una prima lejana” del disco *Sigue tu camino*; Sony Music; 2003.

politizados y se rebelan contra lo existente. Muchos factores que inciden para que los chicos tengan ese corte.

*Decía de contextualizar la letra de una canción, ¿cómo hace? ¿Se hace comúnmente en el aula?*

Yo doy por sentado que es la única forma de que el chico entienda. Espero que todo el mundo lo haga, no se si todos lo hacen. Yo trato con profes que lo hacen. El que le enseña (la canción de los Auténticos decadentes) “La prima del campo” no creo que se detenga en explicarle el himno. Es una cuestión de mentalidad, pero bueno. Yo los resultados que tuve fueron buenos. A mí no me explicaban y cantaba cualquier cosa en el himno.

*En los actos escolares ¿hay alguna incidencia de actos creativos?*

Hay gente que hace la cómoda de repetir el formato que hizo siempre... como en todo. Lo que te dice el diseño curricular es que vos tenés que incentivarlo al chico para que sea creativo, para que disfrute de esa creación. Yo particularmente lo hago trato de que cada acto sea diferente al anterior y que sea un desafío, que sea algo nuevo, creativo, tiro ideas y veo que me tiran ellos, las incorporo. Para un acto cantamos “Señal de amor” de Los Nocheros, les explique, les hice escuchar las partes que se repiten, la instrumentación. Mi idea era que sea acompañado por una percusión sencilla sin demasiado juego rítmico porque no teníamos tiempo. Y vinieron 2 chicos de 6to grado que me dijeron que ellos querían tocar el redoblante y les armé una secuencia rítmica fácil que salió. Vinieron horas que no eran las suyas de clase y salió.

## Entrevista a Marina Sauber

### Presentación

*¿Cuál es su nombre?*

Marina Sauber

*¿En qué área ejerce la docencia? ¿Dónde lo hace?*

Yo soy Profesora en Educación Musical, soy egresada de la Universidad de la Plata. Estudié música durante muchos años, trabajé con chicos desde siempre, desde muy chica; entonces estudié para unir esas dos “carreras”: todo lo que tiene que ver con los niños y todo lo que tiene que ver con la música.

### Docencia y creación

*¿Cuán importante es la creación de lo nuevo en la enseñanza? Me refiero al uso de la canción y las letras nuevas en la enseñanza.*

En Argentina cada vez hay más grupos que hacen sus canciones para chicos, hoy es más fácil grabar un disco. Hay gran cantidad de material para trabajar con los chicos. Pero esos materiales no llegan a los docentes porque ellos no van en búsqueda de esas canciones. Entonces, por lo general, se sigue trabajando sin eso. Es importante tanto el material tradicional como el material nuevo: uno no descarta cosas que son del repertorio tradicional nuestro y que es bueno que ciertas canciones sigan pasando de boca en boca. Pero también es importante renovar, ser más amplio en el repertorio, que la canción infantil vaya por el folckore pero también por el jazz, por la riqueza del texto y de la música. Materiales hay un montón y cuando uno no los encuentra los inventa. Pero hay un problema entre todo lo que se compone y los docentes en el aula. Hay un quiebre ese material no llega. Y el docente siempre se queja de que no le llega ese material

*¿Piensa que los docentes actuales son creativos a la hora...?*

(interrumpe) ¡No! Los docentes en general no son creativos, no componen su material al menos que vengan del palo de la música y no de la educación. Es bueno eso porque llevan su repertorio pero

después no saben cómo bajar ese material, porque les falta el palo de la educación. A veces no se juntan esas cosas: o el docente es muy poco músico o el músico es muy poco docente. Por lo general pasan esas cosas, hay poca gente que puede conjugar las dos cosas. Los músicos componen, hacen su propio repertorio pero fallan en cómo trabajarlo. Se ponen a componer con los chicos, y se dan esos lujos. Los que apenas pueden arreglarse con la armonía en el piano, si no pueden cambiar una tonalidad o acompañarse, pero conocen más de los chicos porque son docentes, no pueden articular lo que le tiran los pibes porque no saben cómo manejarlo y la creatividad pasa a ser cero. Estos usan el repertorio tradicional, están cómodos con lo ya conocido, donde no es tan peligroso moverse. Lo músicos que buscan salida laboral, crean canciones pero no están muy conformes, quizás, con eso. Trabajé años en capacitación docente en Capital Federal, por todos los distritos, en capacitación obligatoria para los docentes, trabajé en la provincia, de manera particular.

*¿En qué sector se daba estas capacitaciones? ¿En primaria, media...?*

No, en media no porque se complica más. El docente que no es muy ducho en lo musical no se anima a tomar en media porque los pibes lo pueden pasar por arriba. Entonces por lo general el docente de media es más músico que docente. Y no sabe qué hacer con los pibes. Porque si tiene un público que toca, bueno, más o menos lo puede hacer tocar. Sino los docentes que son menos músicos se quedan en la teoría, historia de la música, audio perceptiva pero no aplicada a la música.

*Con respecto a la lírica, a letra de las canciones ¿cómo trabaja eso? ¿Hoy día cuán grande es el espacio que se da en la educación escolar a la creación de nuevas canciones?*

En el aula tanto la letra como la música pueden ser disparadoras. Eso ya depende del músico o del docente. Hay infinito material de letra de canciones uno ya puede tomar uno ya hecho. Hay un montón de poesías, desde Caracachumba hemos hecho eso, pedirle permiso a un autor y ponerle música a su poesía. Encontrar una temática y ponerle música. Y puede ser al revés: un músico que tomar una armonía y se hace el proceso de ponerle una letra. Ambos momentos pueden ser estímulo. Es más sencillo ponerle música a una letra. Porque si es al revés uno tiene que respetar un

montón de estructuras, acentos que lo hacen más difíciles. Ahora si me preguntás qué se trabaja en el aula, en general se trabaja muy poco la creación.

*¿Usted utiliza alguna teoría en particular? ¿Es cercana a alguna Escuela?*

Yo tengo la formación de la Universidad de la Plata. En mi época las personas que empezaban la carrera de educación eran Silvia Fournó, Silvia Malbrán. Si bien uno no puede decir que es una escuela, sí han hecho escuela, de allí viene mi formación y agradezco la apertura de cabeza. Luego yo armé mi propia escuela, de leer, de escuchar de ver. Creé no mi método, porque eso es muy cerrado: una cosa viene después de esta otra. Yo sigo el proceso del chico y no al revés. El método Suzuki tiene buenos resultados para algunos, muchos se quedan en el camino. Los productos que llegan son buenos, pero me pregunto qué pasó con los que no llegaron. Y es un método. De esta canción pasas a esta y así. No está la parte creativa, de qué le gusta al chico, no se pregunta qué le puede gustar más. Hay un montón de cosas que faltan. Uno puede tomar cosas de los métodos y a eso ir sumando. Siempre hay que sumar. Aprendí de Furnó eso: cómo pensar la educación.

### Música popular y mass media

*¿Cómo definiría usted música popular? ¿Qué espacio tiene la música popular en su ejercicio como docente? ¿Qué espacio considera que tiene en el resto de los docentes?*

Yo considero música popular todo lo que no sea académico. Todo lo que sea educación musical por fuera del conservatorio es popular, en la escuela se trabaja con música popular. No implica que un docente pueda dar Bach. Pero cuando hablamos de enseñarle a los chicos un repertorio, se usa la música popular: el folcklore, el rock, el jazz, lo que es masivo, el rock es masivo. Yo trabajo con música popular, la mayoría de los docentes también. A menos que de clases particulares y que me pidan ver algo en particular.

*¿Qué peso considera que tiene otras músicas, como por ejemplo las emitidas por radios FM o la televisión?*

Creo que si nos referimos a la educación musical en los ámbitos escolares el público no va a estudiar música. No es como el público del conservatorio que dice “voy a estudiar música”. Entonces ahí lo que se tiene que hacer es ampliar el repertorio, buscar variedad, lo que uno tiene que lograr es acercar la música, como uno pueda. No es lo mismo trabajar en Palermo que en otras zonas de Capital Federal, trabajar en la Provincia de Buenos Aires que trabajar en el sur. Cada lugar tiene su música tiene sus orígenes. Entonces me parece importante acomodarse al medio, ver qué materiales tengo, dónde estoy y acercar la música depende de lo que tenga. El lugar varía: formal, escuela, jardín. Siempre está bueno si uno puede escuchar una ópera a raíz de algo que está viendo. Pero uno siempre parte de un repertorio popular. La idea es acercar la mayor variedad, tanto de en lo que se escucha, lo que se canta, en lo que se toca. Ya cuando hablamos de un ámbito académico donde se el chico va a estudiar un instrumento, eso es otro tema. Uno puede preguntarse también si es necesario ver solo música clásica en el conservatorio. Por eso ahora en la Universidad de La Plata hay un conservatorio de música popular para el que quiere ser pianista y no solo tocar clásico o música contemporánea.

### Cancioneros escolares

*¿Utiliza para la enseñanza cancioneros escolares?*

Sí, sí. Es importante. Uso música tradicional, uso cosas nuevas, uso cosas nuevas a efecto de lo que quieran tocar, componemos con los chicos. Dentro del ámbito popular le va dando varias opciones a los chicos, no solo lo clásico. Lo que suelo hacer son grupos, ensambles, pero no hacemos música de cámara, el repertorio es popular por los instrumentos también.

*¿Qué material utiliza o recomendaría? ¿Algún autor en particular?*

Todo sirve, yo no descarto nada, no hay que descartar nada. Todo depende de lo que quieras trabajar. Cuando enseñás música podés querer que aprendan la canción, para que la canten, o podés querer que toquen arriba de esa canción y no te importa que la canten, o podés estar trabajando un contenido por fuera del texto y de la melodía. Esa es la búsqueda y todo puede servir. Uno puede

decir “esta canción es muy compleja para que los chicos la canten”. Sí pero uno puede no querer que la canten, quiero que toquen instrumentos en esta parte y en esta parte se muevan o bailen. Entonces puedo utilizar un repertorio de esa manera. Entonces nada es descartable. Obviamente yo apelo a la riqueza de los textos, que no sean muy básicas. Se que en lo que es material escrito no hay cosas nuevas, la realidad es esa. Porque no hay editoriales, antes estaba Ricordi que producía tanto materia teórico y práctico, de Violeta de Gainza, pero eso ya pasó hace 15 años, “El cantar tiene sentido”. Pero se dejó de editar, ahora es internet. Silvia Malbrán, sacó libros pero hace mucho. No se edita material, pero eso no hay ahora nada escrito.

*¿Qué piensa sobre las canciones que se interpretan actualmente en los actos escolares?*

Me parece que está bueno, independiente de las canciones obligatorias, que la canción que se presente no tenga que ser específicamente alusiva a la fecha que se conmemora. Se encontró una beta... hay dos betas comerciales que me parecen horribles: una tiene que ver con los bebés y la música, y la otra es con los actos escolares. Se hacen libros y discos con himnos patrios pero más modernos. Entonces ahora los docentes compran el disco y tiene el himno a San Martín con ritmo de chacarera, zamba. Está bien: si al docente le llega de arriba la obligación de hacer el Himno a la Bandera por una ordenanza. Y si está cansado de hacer las mismas canciones o no puede tener una visión más amplia y ver que no necesariamente la canción tiene que decir al palabra “Belgrano” y uno puede hablar de la libertad o de otras cosas por otro lado, con canciones folclóricas que no digan “9 de julio”, “independencia” literalmente. Me parece que no es necesario. Es una beta comercial que no es necesaria, que les vino bien a unos docentes para que no se tengan que poner a buscar o a componer o a ser creativos. Y sigue habiendo bajadas de la escuela de que el maestro de música tiene que preparar durante un mes una canción para el 9 de julio en vez de seguir con el proceso de educación y hacer algo con los pibes y mostrar algo que se haya trabajado, algo lindo, nuevo. No, paran un mes la enseñanza para preparar una canción. Eso me parece una barbaridad.

*Y estaba la beta de música para niños...*

Esta esa beta, porque ahora viene toda una gama de estimulación para los bebés, porque la música empieza desde que los chicos nacen, y a partir de los 6 meses tiene que estar escuchando Mozart; o antes de haber nacido desde la panza es importante que escuchen Mozart entonces hacen “Mozart for babys” o “Beethoven for babys” y un robo terrible. Ponele Mozart, el original por favor. Todo lo demás es un robo.

*Para terminar, en la relación música y letra ¿hay algo que prime en el proceso de enseñanza?*

No me dedico al tema de la composición, lo hago sí pero en relación a un número, quiero que pase esto en escena, lo hago en base a una necesidad. Hago primero la letra y después la música. Nunca he compuesto por la necesidad de... tengo una idea en la cabeza que quiero plasmar, quiero que pase esto con los chicos, o trabajar esto con los chicos. Como hay mucho texto, a eso le pone música, es más fácil que el proceso inverso. Cuando los chicos tiene más de 12 años, sí, les pido que traigan algo escrito o hacernos el ejercicio de ir colocando una frase por alumno y luego ver qué quedó. En ese caso lo trabajamos desde el texto. Pero ha pasado lo inverso, que alguien haya traído una armonía y le escribimos un texto, nos preguntamos de qué queremos hablar. Pero es difícil eso hay que tener mucha música encima para trabajar eso en la escuela. Trabajar en grupos la creatividad y la composición es complejo.

*¿Suele usted dar espacio para la creación de nueva canciones? ¿Cómo lo hace?*

Lo que trabajo con los chicos más chicos con respecto a la creación, y lo que le resulta más fácil, es tomar una estructura ya armada de una canción e ir cambiándole el texto para ir trabajado la rima, por ejemplo. Eso sí lo trabajo desde los 4 o 5 años. Yo lo hago para eso, y lo que hago es que voy sumando.

*¿Y qué sucede en instancias posteriores?*

En la muestra de los chicos de 4 años, lo que hicimos era una canción que se llama “Barba blanca” y se suma a una frase. Comienza diciendo “Cuando mi abuelo sea viejito/ cuando mi abuelo sea viejito/ le va a crecer una barba blanca /llena de pelos ay, ay, ay, ay”. Y después se va modificando

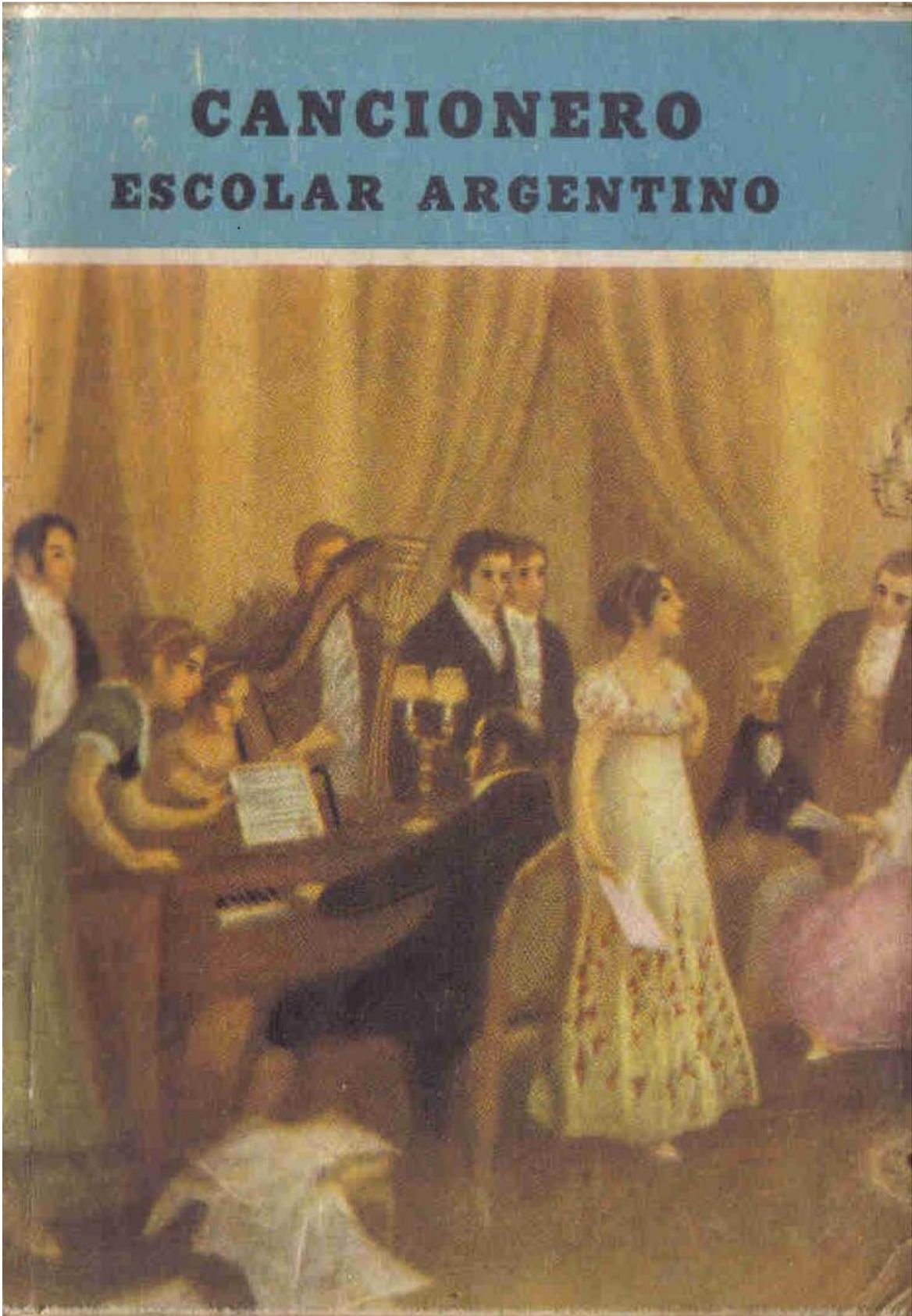
el texto como “cuando el mar sea viejito/ va a tener una barba blanca/ toda de espuma”. Lo que ellos crean es esas imágenes, se van pasando el micrófono y van creando frases. Ayer uno dijo “cuando la baca sea viejita/le va a crecer una barba blanca/ toda de leche”, otro que a la montaña le va a crecer una barba de nieve. Otros volaron por otro lado. Uno lo que hace es que vayan creando a partir de un estímulo. Eso es una cosa. Ahora cambiarle la letra a una canción, que es lo que hacen los padres que dicen “bueno le vamos a cantar algo a los chicos que se van del jardín”... ¡hacete una canción nueva! Si vas a inventar una letra, inventale una música también.

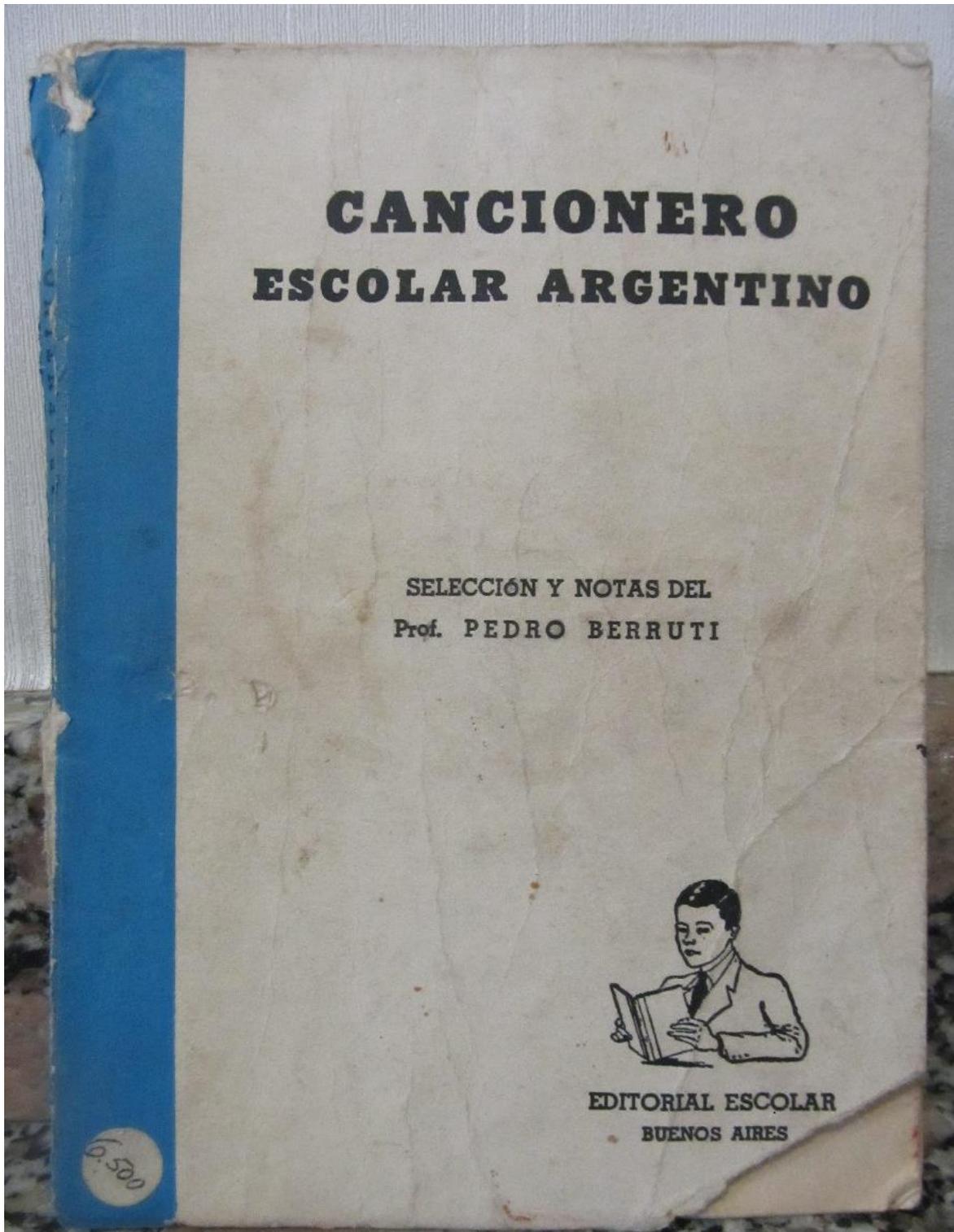
*(Marina me mostró la composición colectiva que había hecho en su taller como ejemplo. Era un blues)*

Esto lo hicimos con los chicos de 9 años para una muestra. Lo hicimos en ritmo de blues. Claro que primero vimos qué es el blues, vimos la estructura de un blues. Vimos como muchos blues diferentes se pueden cantar sobre esa estructura también. A partir de este trabajo dijimos “bueno, si pueden cantar muchos blues sobre esta base, ¿por qué no hacemos uno?” inventemos una nosotros. La letra dice así, no recuerdo la melodía ahora “a mí me gusta viajar/subir al auto y pasear/ yo quiero ir hasta Ahití/ y ver un mono tití/saltando en una pata/llegué hasta Mar del Plata/y en el camino inventé/ un blues./ Yo quiero ser cacatúa/y solo tocar la tuba/yo quiero ser caramelo/y que me lo compre mi abuelo/yo quiero ser pianista/cantante y guitarrista/para así poder hacer/ un blues” Y ahí todos cantan “yo quiero ser un artista/ y poner cuadros a la vista/ a mí me gusta cantar/ y hacer a todos bailar/ yo quiero tocar el blues/ así que prendan la luz/ que aún queda más”. En otra parte dice “a mi no me gusta ni rock ni el metal/a mí me gusta el blues”. O sea, desde un disparador trabajamos el tema del gusto y también hay un tema de género. Esta la hicimos entre todos. Pero en otras ocasiones veíamos que les gustaban a las chicas y qué cosas a los chicos. Es un laburo, yo se que en la escuela es difícil. Pero uno puede laburar un montón de cosas ahí, pero hay que saber cómo. El problema es que no hay formación docente, es mala. Por otra parte los docentes de música no hacen música. Es un problemón la formación en educación musical. Hay a veces que, estando ahí

adentro, decís “saquen la materia, música”. Te encontrás con personas que no pueden tocar dos acordes, que no pueden cantar afinados. O te encontrás con tipos que son super músicos y no les importa lo que les estás diciendo, que están ahí porque tienen que laburar, pero no les interesan nada. La realidad es que es un tema muy complejo, si tienen 30 alumnos. A veces yo me conformo con que el docente cante, al menos que cante. Que no hagan escribir al chico: que cante. Ya ni se interesan porque toquen. Se la pasan escribiendo letras de canciones, copiar canciones... dictando las letras del himno... si querés que la aprenda, no se la dicte. Cantala, que la canten, 28 veces. A mi hija le dieron teoría de la flauta dulce durante un año, cómo se ponen los dedos, cómo era la respiración... no tocaban la flauta, tuve que ir u decirle “hacele tocar la flauta”. Le fue mal en un examen y le pregunté qué había pasado porque ella hace un montón que toca la flauta dulce. Como era de teoría, no supo responder qué dedo iba en tal orificio, pero porque no sabía lo que era la palabra “orificio”.

Portada Cancionero Berruti 1960





Versión de “Estaba la pájara pinta” en Cancionero Tradicional Argentino de Juan Alfonso Carrizo.