

LA MÚSICA POPULAR TRADICIONAL EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR: ¿UN APOORTE A LA FORMACIÓN DEL “SER NACIONAL” O A LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA?

María del Pilar Polo

María Isabel Pozzo

Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

RESUMEN: El presente trabajo refiere a las expresiones musicales minoritarias y su tratamiento y articulación en el currículum escolar, considerado parte del discurso social y, por lo tanto, implicado en las relaciones de poder.

Se abordan dos aspectos fundamentales: el primero, referido al modo de inserción de la música popular tradicional en la institución escolar, en cuanto al tratamiento de las expresiones musicales de grupos minoritarios en las prácticas escolares y al significado que se construye en relación con estas prácticas artísticas presentadas en lo cotidiano como “alteridad”. El segundo aspecto refiere a la justificación de la presencia de la música popular tradicional en el currículum desde dos perspectivas disímiles: el discurso ‘nacionalista’ en contraste con el de ‘educación para la democracia’.

La perspectiva de la pedagogía crítica deja ver el tratamiento positivista de la música folklórica como ‘artefacto’ en las escuelas. El análisis de las instituciones y prácticas educativas en el contexto argentino arroja una concepción del arte que intenta construir un ser nacional matizado con rasgos eurocéntricos, cuyo aporte a la educación para la democracia aún debe ser construido.

ABSTRACT: This paper refers to minorities’ musical expressions and their treatment and articulation in the school curriculum, this being considered as part of social discourse and therefore embedded in power relations.

We deal with two main aspects: the first one refers to the way in which traditional popular music is included at school; specifically, the way minority groups’ musical expressions are treated in everyday school practices and the meaning that is built about these artistic practices considered as ‘alterity’. The second aspect refers to the diverse arguments that justify the presence of popular traditional music in the curriculum from two different perspectives: the ‘nationalist’ discourse in contrast with the one of ‘education for democracy’.

The Critical Pedagogy perspective reveals the positivist treatment of folk music as an ‘artifact’ in schools. The analysis of institutions and educational

practices in the Argentinean context show an attitude about Art oriented towards the construction of a national being blended with Eurocentric features, in which education for democracy is still in process.

PALABRAS CLAVE: Música popular tradicional, curriculum escolar, identidad, nacionalismo.

KEYWORDS: Popular traditional music, school curriculum, identity, nationalism.

Recibido: 15/08/2010

Aceptado: 06/03/2011

INTRODUCCIÓN

La música tradicional es un referente de identidad para los argentinos y forma parte de las prácticas artísticas valoradas como patrimonio cultural de la Nación. Las políticas culturales que otorgan relevancia a la preservación de las expresiones artísticas tradicionales, admiten la importancia de la antigüedad de las mismas como garantía de autenticidad e identidad. Para García Canclini (2008), el modo en que se promueven las acciones de conservación y preservación de los objetos folklóricos ponen el acento en dichos objetos culturales como si ellos en sí mismos fueran la 'esencia del ser nacional': "Ese conjunto de bienes y prácticas tradicionales que nos identifican como nación o como pueblo espreciado como un don, algo que recibimos del pasado con tal prestigio simbólico que no cabe discutirlo" (p. 158).

En el actual contexto de globalización, resulta relevante para el campo de la educación musical indagar acerca de la vigencia y el sentido de las prácticas musicales tradicionales. Comprender los modos de producción y recepción de las mismas nos permite reflexionar acerca de las vinculaciones de estas prácticas folklóricas con las políticas culturales que se articulan en el currículum escolar, expresándose en las prácticas educativas de modo muy diferente al contexto que las generó (Terigi, 1999). Es en este sentido que Costa Vázquez-Mariño (1997) advierte acerca de los peligros que puede acarrear una incorporación ingenua de la música tradicional en la práctica pedagógica escolar. Situado en el contexto español de la LOGSE, el autor desarrolla aquellas características que tradicionalmente justifican su inclusión ('sencillez', 'naturalidad', identidad grupal) y las falacias ideológicas implícitas que ameritan una profunda reflexión para superar dialécticamente una postura artística conservadora.

LAS PRÁCTICAS MUSICALES TRADICIONALES EN SU CONTEXTO: EL CASO DE LA VIDALA

Para reflexionar acerca de la música tradicional o folklórica en la institución escolar, en primer lugar describiremos sintéticamente el modo de producción de un género musical ancestral en su contexto, la Vidala¹ del carnaval, para posteriormente reflexionar sobre el tratamiento del folklore en la escuela.

1. Género musical popular tradicional que con diversos nombres (baguala, vidala, tonada, etc.), permanece vigente en el noroeste argentino.

Veamos entonces las características del modo de producción de este género, que se canta, como parte del festejo del carnaval, en San Blas de los Sauces, departamento ubicado al norte de la provincia de La Rioja, Argentina. Dicho canto colectivo se realiza en la casa de algún vecino del pueblo en ronda de mujeres y hombres, habitantes del lugar.

A partir del estudio de campo realizado en la localidad, encontramos que dicha práctica permite a través de la creación y repetición de tonadas y coplas, recordar y reconstruir el horizonte simbólico del sauceño. La misma presenta rasgos propios de las culturas ‘orales’, los que se evidencian, de acuerdo al postulado de Ong (1993) en:

- La construcción del pensamiento a través de las coplas, que se sostiene en el tiempo a través de la memoria rítmica.
- La adaptación de lo tradicional al presente: el factor ‘actualidad’ es relevante en los textos de las coplas. El juego de palabras en las rimas se desplaza entre el recuerdo compartido y la adaptación a situaciones actuales generalmente teñidas de humor y directamente vinculadas con la vida cotidiana.
- El carácter ‘anónimo’ de las coplas: la vidala es una construcción colectiva de los pobladores. No es relevante el “autor” sino la participación de todos en la rueda. Los ancianos tienen un rol protagónico en la Vidala y el carnaval, por ser portadores de este conocimiento, donde la memoria, la conservación del mismo, es muy valiosa.

Las letras de las coplas hacen referencia a la cultura del sauceño. Hablan del “carnaval de tambor”, del sauceño y su trabajo, de las diferencias entre los ‘otros’ y ellos:

“Buenos Aires dicen que es lindo,
 todos disparan para ahí.
 Pero a mí me gusta La Rioja
 porque aquí tengo el patai.”

También sus letras refieren a la Vidala e inclusive narran la dinámica del juego en la ronda vidalera del carnaval. Existen coplas que expresan los estilos de vida que llevaban los vidaleros antes del acceso a la tecnología y a la comunicación (que arribó al departamento progresivamente a partir de fines de los setenta con aceleración en la década del noventa). Su vigencia hoy puede comprenderse –desde una lectura psicoanalítica–, a través del placer estético que otorga el recuerdo y el reconocimiento (Freud, 1968). Algunas coplas hacen referencia al pasado al narrar diferentes aspectos de la vida en el cerro cuando los pobladores vivían alejados de la aldea, cuidando a sus animales.

Si analizamos la repetición o el recuerdo desde la perspectiva de la comunicación en las sociedades orales, la memoria es el sistema que se emplea para sostener el pensamiento. Esto conlleva el uso de “repeticiones, fórmulas y un discurso rítmico” (Ong, 1993, p. 53). A pesar de la aparente inmovilidad de esta expresión, las coplas son en su mayoría nuevas, producto de la repentinización. Este género musical antiguo (prehispánico), es una expresión artística parte de prácticas rituales. En ella, el arte y la acción se fusionan (Lotman, 1999). Los vidaleros son creadores y participantes al mismo tiempo.

LA CONCEPCIÓN EUROCÉNTRICA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN: LA DEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS POPULARES

Sodré (1998) afirma que *“todo arte es poesía e implica una técnica (...) cataliza el fondo mítico y político del grupo, siempre comprometido con el origen y destino de la comunidad”* (p. 109).

La matriz cultural en la que se construyó el concepto del ‘arte’ y del ‘artista’ ubica a éste en el lugar del ‘iluminado’, el creador o inspirado, que posee un don. Desde esta mirada, el artista es producto del azar o de la genética. Los discursos sobre el arte están impregnados de ese toque casi ‘divino’ de aquel que puede expresarse desde la música, la plástica, etc. Este es un juego reaccionario que hay que desmantelar y que no es exclusivo de los lenguajes artísticos sino que involucra al sistema educativo en general. La opinión de que el arte es ‘para unos pocos’ está fuertemente arraigada en los actores sociales, desde la cotidianeidad. Si bien en los diseños curriculares se establece la importancia de las disciplinas artísticas en la educación y el derecho de todos a acceder a la cultura, las tensiones entre la teoría y la práctica, lo popular versus lo académico y la relación desigual entre las expresiones musicales latinoamericanas frente al discurso hegemónico de la cultura dominante, hacen del devenir de la música en las escuelas una compleja trama. El tratamiento de los géneros populares tradicionales en el sistema educativo evidencia la devaluación de las ‘otras músicas’ dentro del curriculum mediante el tratamiento positivista en el modo de inserción de las mismas en la escuela:

Lo que ocurre es que, dentro de la cultura escolar dominante, los conocimientos subordinados generalmente son ignorados, marginados o tratados de manera desorganizada... como si no existieran, o se los trata a manera de desacreditarlos (Giroux, 1993:283).

El tratamiento de los géneros folklóricos dentro del curriculum como ‘objetos’ responde a la visión del arte de Occidente, que presupone a sus categorías como universales. Delgado (1988) cuestiona esta visión eurocéntrica del arte y propone una revisión en el estudio de dichos fenómenos estéticos desde una perspectiva histórica y social de la cultura. Para Giroux (1993), las diferencias culturales son devaluadas en el curriculum, ya sea por la indiferencia o por el tratamiento como objeto de las mismas:

...a las diferencias culturales entre los estudiantes con frecuencia se las considera de manera no crítica como deficiencias y no como aspectos fuertes, y lo que pasa por enseñanza es en realidad un asalto contra las historias, experiencias y conocimientos específicos que los alumnos emplean tanto para definir sus propias identidades como para tratar de entender el mundo más amplio. Utilizo la palabra asalto, no porque dichos conocimientos sean atacados abiertamente sino porque se los devalúa mediante un proceso que es a la vez sutil y debilitador (p. 283).

La educación para la democracia supone una revisión de los fenómenos socioculturales y del tratamiento de lo diverso en las aulas. Así lo afirma Duschatzky (1996) expresando que la cuestión de la escuela frente a la diversidad no se resuelve si no se pone en cuestión la razón universal, las categorías de verdad y los dispositivos de conocimiento excluyentes, considerando que el debate sobre la diversidad arrastra en

realidad un cuestionamiento a la construcción modernista de la historia que dio origen al mito de la nación unificada, del progreso indefinido y de la razón.

Según Duschatzky (1996), el pensar la diversidad cultural implica, no concebir la cultura como un cuerpo y organismo que nace, vive y muere sino como una construcción histórico-social de lucha, desplazamiento, interferencia e interacción. Entendemos la cultura como una comunidad heterogénea de creencias y estilos de vida donde los discursos pueden disolver la heterogeneidad en nombres ambiguos y sin acuerdos explícitos sobre su significación. Desde esa ambigüedad, el 'otro' puede ser considerado como culpable, como origen de todos los males o como algo a tolerar o a modificar.

EL TRATAMIENTO ESCOLAR POSITIVISTA DE LOS FENÓMENOS POPULARES Y FOLKLÓRICOS EN LA ESCUELA

Las diversas realidades argentinas –las grandes ciudades y las zonas rurales, el centro y la periferia, lo moderno y lo antiguo, la hibridación y el mestizaje cultural– nos obligan a mirar la educación musical como un complejo devenir de prácticas diversas, atravesadas por el contexto socio-cultural de las escuelas en que se imparte.

En las escuelas públicas, los cursos son numerosos (treinta alumnos o más). En gran parte de las instituciones no se cuenta con un salón destinado a la clase de música. El grabador es un objeto muypreciado y utilizado con frecuencia, mientras que los instrumentos son los grandes ausentes en la clase de música. En general, los pocos disponibles se encuentran deteriorados. No es común que una escuela posea un instrumento para cada alumno y a diferencia del uso de fotocopias que emplean las maestras de grado, o de los papeles borradores que consiguen las profesoras de plástica, el 'plan b' del profesor de música es construir instrumentos con material descartable. En algunos barrios, este resulta un materialpreciado y difícil de obtener como donación de los alumnos. Por otra parte, la significación que tiene 'hacer arte con la basura' para aquel que vive o come de ella es muy diferente al concepto del 'reciclaje' de la clase media. 'Hacer sonar la basura' disfraza de creativo un discurso que reproduce las disposiciones de clase.

Los contenidos de esta disciplina en la escuela primaria se disponen en relación con las efemérides. La organización de los actos escolares supone la participación del docente de música. El mismo cumple en estos eventos el rol de 'DJ', y presentador de 'artefactos' (Terigi, 1999) en su mayor parte de carácter nacionalista. Refuerza y reproduce de esta manera el discurso escolar de los grandes relatos propios de la modernidad, que argumenta universales debilitados y superados teóricamente por el tópico de la diversidad.

La diversidad implica movimiento y multiplicidad, por lo cual se anula cualquier lógica que intente reducir todo a lo mismo, al discurso supuestamente transparente del conocimiento racional o al de la historia considerada como un movimiento siempre hacia lo mejor. En cambio, se entra en un estado de hibridación, en el que ninguna narrativa ni autoridad, llámese nación, clase social, etnia, ciencia pueda arrogarse la representación de la verdad o la significación acabada. Este estado de hibridación es el de los mestizajes, el de las mezclas, el de los atravesamientos múl-

tiples y es producto del rechazo a todo fundamentalismo, el de las etnicidades, los nacionalismos y los populismos (Duschatzky, 1996:22).

Este contraste es notorio para los docentes de música, cuya formación estuvo desvinculada de la realidad compleja que enfrentan los educadores al insertarse laboralmente en las escuelas. Es una constante encontrar un abismo entre la cotidiana relación de los chicos con la música en los medios de comunicación, su entorno socio-cultural y las ofertas musicales de la escuela. Los músicos-docentes sufrimos esta tensión entre insistir con propuestas carentes de significado para los alumnos o sucumbir al rol de reproductores de los fenómenos exitosos de la TV y otros medios.

En las clases de música de las escuelas primarias, gran parte de las actividades tienen como eje la canción. El repertorio didáctico existente consiste en adaptaciones a temáticas argentinas de métodos europeos de educación musical. También se emplean en las clases recopilaciones del ‘cancionero tradicional argentino’ o latinoamericano o selecciones secuenciadas por dificultad rítmica y /o melódica para el abordaje de la lecto-escritura musical. Los alumnos conocen y reproducen este repertorio sólo en las clases de música o eventualmente en un acto. La canción es empleada también para enseñar contenidos de otras disciplinas o para instalar hábitos de higiene u orden o para la realización de actos escolares. Esto es frecuente entre las maestras jardineras y las del primer ciclo, y el repertorio es recopilado de las propias experiencias en su formación escolar o la adquisición de manuales o enciclopedias que proveen dicho repertorio. Existe un ‘repertorio nacional’ con cierta tradición escolar, en el que se fusionan en una extraña combinación marchas militares y repertorio folklórico. Es de destacar en este aspecto la relevancia que adquiere en los últimos años la edición de revistas destinadas a los maestros de escuela primaria. Estas publicaciones periódicamente editan CDs con repertorio alusivo a las fechas patrias generalmente sobre ritmos folklóricos y sugerencias –o recetas– sobre cómo hacer los actos. Este material es usado frecuentemente por los docentes de música, maestros de nivel inicial y primario y reproduce discursos que impregnan la práctica escolar con la tradición y el nacionalismo.

Como punto de partida o de llegada, la canción es empleada como ‘artefacto escolar’; es decir, *aquellas invenciones generadas por las propias prácticas escolares cuyo sentido no parece apoyarse en algún referente extramuro* (Terigi, 1999:35).

Estos artefactos por y para la escuela forman parte del problema que se genera al enseñar contenidos descontextualizados, que por ello pierden sentido en lo cotidiano y conforman una ‘nueva cultura’, la escolar (Terigi, 1999). Frente a este tratamiento del género ‘canción’ como objeto despojado de contexto, podríamos poner en contraste la descripción que hicimos al comienzo de este trabajo sobre el valor simbólico que la vidala tiene para sus pobladores. Si el abordaje del fenómeno de la vidala se realiza tomando el contenido desde la esfera político-cultural y centrando la atención en el valor simbólico que dicho género tiene para los pobladores, su tratamiento será muy diferente al enfoque ‘objetivo’ desde el cual podría emplearse en la escuela con la finalidad de lograr técnicas vocales, instrumentales o para el abordaje de la lectoescritura. Ante esta última perspectiva, integrar la vidala como contenido curricular carecería de sentido o tendría la misma función que

cualquier otra canción. En el contraste se evidencia el efecto de la descontextualización que plantea Terigi donde se diluye la riqueza de esta expresión comprendida como 'voz' del alumno que se hace escuchar en la escuela como espacio público y democrático y en cambio se torna en canción alusiva a alguna efeméride, conformándose así en artefacto y aportando su grano de arena a la devaluación de las expresiones minoritarias tratadas como objetos folklóricos en la escuela.

...Los alumnos provenientes de culturas subordinadas aportan al acto de la lectura sus propios conjuntos de experiencias, así como sus propios sueños, deseos y voces. En otras palabras, los estudiantes de la docencia deben desarrollar una teoría crítica del aprendizaje que incluya un análisis de la forma en que los alumnos producen conocimientos y no simplemente de cómo los reciben. Esto implica comprender la manera en que los estudiantes hacen entrar en juego sus propias categorías de significado en el intercambio entre los conocimientos escolares y sus propias subjetividades e historias (Giroux, 1993: 292).

La enseñanza de repertorio tradicional de este modo se convierte en un recurso para el logro de objetivos que implican modificaciones en la conducta de los alumnos y no en pos de la comprensión y de la emancipación:

[...] (La) función de conocimiento es, en contraste con la simple acumulación de hechos, no determinar la conducta sino liberarla. El conocimiento es una base para diversidad de actuaciones caracterizadas por la comprensión. Un enfoque a través de objetivos constituye un intento de uniformar las conductas, es decir de tornarlas más sometidas a fórmulas y menos materia de respuesta creativa. [...] tiende a hacer del conocimiento, que es el fin adecuado, el medio para el desarrollo de destrezas, que deberían ser el medio [...] el enfoque a través de objetivos tiende a trivializar la educación (Stenhouse, 1987:113).

EL SENTIDO DE LA MÚSICA POPULAR TRADICIONAL EN EL CURRÍCULUM: IDENTIDAD Y NACIONALISMO

Teniendo en cuenta la descontextualización de los géneros folklóricos en su tratamiento escolar, nos preguntamos: ¿Cuál es el sentido de integrar el folklore al diseño curricular, cuando la enseñanza de dicho repertorio responde más al logro de técnicas que a la comprensión y la construcción de la identidad de los alumnos? Creemos que la propuesta de Giroux justifica y torna indispensable en la educación la atención a aquellas expresiones artísticas musicales de los diversos grupos sociales que como la vidala forman parte relevante del imaginario colectivo: la construcción de identidad.

El autor considera que los intereses económicos que informan a las nuevas propuestas conservadoras se basan en un punto de vista de la moralidad y la política que queda legitimado mediante un llamamiento a la unidad y la tradición nacionales. Dentro de este discurso, la democracia pierde su carácter dinámico y queda reducida a un conjunto de principios y disposiciones institucionales heredados, que les enseñan a los alumnos la manera de adaptarse, en vez de cuestionar los preceptos básicos de la sociedad [...]. En estos casos, a la cultura y a los conocimientos se los trata estadísticamente como un almacén de grandes libros o como una lista de información que se les tiene que transmitir a alumnos bien dispuestos y agradecidos.

Una política de posibilidad y ciudadanía, en cambio, se refiere a un concepto de la enseñanza escolar en el que se considera que las aulas son sitios activos de intervención pública y de lucha social (Giroux, 1993:274-276).

Si consideramos al currículum como un “objeto simbólico y significativo” (Stenhouse, 1987) desde una concepción más amplia que un Plan de estudios, pues expresa ideas encarnadas en las prácticas educativas, *el currículum ha de ser puesto a prueba por estudiantes y profesores y no los estudiantes y los profesores por este* (p. 109). Esto no implica hablar de un currículum ‘a la carta’; la construcción del mismo está limitada por los saberes validados oficialmente como dignos de estar en él y por las posibilidades y conocimientos de los docentes. Es en esta instancia donde la invitación de Terigi a proponer una educación artística que amplíe el horizonte de sus alumnos, brindando el acceso a diversas expresiones artísticas, despierta nuevos interrogantes: ¿Cómo garantizar el acceso al arte para todos y todas, si los docentes en su formación viven el arte como “distinción”?

En la música existe un discurso hegemónico: la concepción neoplatónica del alma, del artista iluminado, especial, único, que posee un don. Esta visión del artista involucra a un restringido público que puede comprender y disfrutar de su arte, empleando esa comprensión como mecanismo de distinción (Bourdieu, 2000) y negando las ‘otras’ expresiones musicales y al ‘Otro’ sujeto, cuya existencia los dispone distinguidos. Para Bourdieu, esta distinción se instala en relación con los espacios de poder que las personas e instituciones ocupan en un campo determinado. Muchos alumnos, por su contexto sociocultural, no tienen acceso a ‘La música’. Si ella fuese para todos, dejaría de oficiar como distinción. Desde esta perspectiva, el sistema educativo no puede incluir, porque está construido en base a la exclusión. La resistencia al mecanismo reproductor de la escuela puede encontrarse –como propone Giroux (1993)– en un replanteo de la formación docente como ‘intelectual transformador’. ¿Cómo centrar la problemática del currículum como “construcción colectiva” (Stenhouse, 1987), si desde los lugares de gestión, el interés técnico y de control impregna las políticas educativas?

El interés corporativo en las instituciones de formación impide la discusión sobre cuestiones ideológicas y asegura la hegemonía del discurso “de varones blancos de clase media” (Giroux, 1993) instalando su verdad como “universal” (Casalla, 1998) y justificándola como objetiva. El conocimiento ‘objetivo’ es una estrategia de legitimación del positivismo:

... aquellas ideologías que no ayudan a los grupos subordinados a interpretar la realidad que de veras experimentan, a menudo pasan por formas objetivas de conocimiento. ...pierden de vista la relación que existe entre cultura y poder; quedan igualmente privados de alguna manera de desarrollar posibilidades entre sus alumnos, a partir de las diferencias culturales que con frecuencia caracterizan la vida de la escuela y del salón de clase (Giroux, 1999:283).

La no utilización del lenguaje familiar en el arte es un rasgo que evidencia el enfoque positivista en la construcción del currículum. Esto da cuentas de la escasa atención a la experiencia previa de los alumnos y su contexto histórico social. La enseñanza de la música está centrada en el aprendizaje de la lectoescritura, código complejo y que abre una brecha profunda entre la música académica y la popular,

entre el que ‘sabe lo que hace’ y ‘el que toca de oído’, otorgando rangos de superioridad e inferioridad. Si bien esto no se expresa en las propuestas y fundamentaciones metodológicas en las que se plantean generalmente enfoques constructivistas, en la práctica se reproduce esta rotulación de ‘culto-popular’, ‘tiene oído’, ‘buena música’, etc. La función reproductora de la educación es mucho más intensa que su función transformadora.

Es necesario estudiar y conocer con mayor profundidad y desde una perspectiva crítica reflexiva los fundamentos epistemológicos de la educación para no reproducir los supuestos como verdades absolutas. Una vez más, la mirada debe centrarse en los formadores de formadores. ¿Cómo podría incluirse el arte popular en el currículum de la escuela primaria o secundaria si los docentes del profesorado no tienen una seria formación en ellas?

La concepción única y etnocéntrica del arte que mencionamos anteriormente conlleva a la organización de un currículum (es decir, de un proyecto educativo) construido en base a la concepción nula de lo ‘otro’. Ya mencionamos la carencia de ‘otras músicas’ o la presencia devaluada de las mismas en la formación docente y en la educación musical escolar. En esta instancia surge un debate en relación a la construcción del currículum: ¿Qué es aquello que se selecciona como importante y que debe ser enseñado en la escuela? ¿Cómo despojar del halo de ‘superioridad’ en el que la estética europea moderna se dispone en el campo musical? *El currículum es un dispositivo a través del cual la sociedad selecciona, clasifica, transmite y evalúa su saber ‘público’ aquel que cuenta como saber y debe ser transmitido a todos* (Terigi, 1999:45).

Es preciso transformar los profesorados en espacios donde el tratamiento de los contenidos no termine en una alfabetización funcionalista, sino que abran camino a la libertad de pensamiento, a la reflexión crítica de aquello que se conoce. Consideramos muy importante poner en el centro del debate, la posibilidad de construir el aprendizaje de la música desde nuestra identidad: *La interpretación de la realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios* (García Márquez, 1982:325).

El “problema argentino” –según Casalla (1988)– radica en que concebimos como propios los universales construidos e impuestos por las naciones que nos dominan y consideramos (identificándonos con su discurso) a nuestra propia cultura como barbarie. Esta perspectiva negativa sobre nuestras raíces expresada por Casalla se manifiesta en la construcción del currículum universitario.

También Kusch (1976) otorga relevancia a la identidad cultural y propone una relación dialéctica entre lo local y lo universal:

La libertad puede construirse en tanto exista la identidad cultural ya que solo puedo acceder a lo universal, es decir a lo que está fuera de mí, si asumo que la consistencia de mi vida [...] también (se encuentra) en lo que está sumergido en el suelo [...] el problema cultural [...] consistirá en conciliar los dos opuestos (p. 15).

El concepto de identidad en la educación formal de nuestro país se vincula históricamente con la construcción de la ‘identidad nacional’, que resulta de la adopción del modelo europeo de constitución de las naciones.

El paradigma estado-nación adoptado en América Latina –que asimila el modelo ya constituido, dejando de lado su larga génesis– implica una unificación y una homogenización que tiende a neutralizar las diferencias regionales y las particularidades culturales, construyendo en cierto modo arbitrariamente el ‘tipo nacional’ generalmente en función de las ideologías internas y de las culturas internacionalmente dominantes (Flores Ballesteros, 1997:135).

Para dicha construcción se buscaron y ensalzaron las expresiones tradicionales de los pueblos. En Argentina, esta conciencia localista tomó forma a través del ‘nacionalismo musical’, que emplea ritmos y melodías derivados del folklore pero con criterios estéticos europeos, utilizando técnicas armónicas, morfológicas e instrumentales de otro continente, fruto de compositores con formación académica. Esta manera de creación hace de ella una música que, argumentando lo nacional y popular, se impuso oficialmente desde los espacios políticos y sociales de poder².

El coleccionismo (arqueológico) imprimió planteamientos, visión de mundo, valores, preferencias y elecciones al ‘arte prehispánico’, dejando por fuera todas las vinculaciones con el contexto que hicieron que el fenómeno fuese tal (Delgado, 1988:36).

‘Arreglada’ para los salones en la ciudad, lejos de sus creadores en el campo e incluida como repertorio de todas las regiones en los programas escolares, esta música (objeto folklórico) es una suerte de ‘catálogo de identidad nacional’ de los Planes para ‘educar al Soberano’ de la metrópolis, quien parece necesitar nutrirse de la ajena, como si estuviese desprovista de identidad propia. La presencia de la música folklórica en las escuelas se inscribe en la justificación de su aporte a la ‘formación nacional’. Terigi (1999) considera que se ha puesto el énfasis en el aporte de la educación artística a la formación de la nacionalidad, que existen versiones escolarizadas de los productos de las disciplinas, caso de las canciones patrióticas y folklóricas en Música, que han cobrado el carácter de artefactos y constituyen versiones sin sentido del aprendizaje escolar, debiendo ser identificados y superados.

En la nación argentina, la extensión del territorio implica una gran variedad de comunidades bien diferenciadas entre sí; por lo tanto, con expresiones artísticas diversas. Desde el discurso de la cultura dominante, podemos ubicar estos géneros

2. Para Diarmuid Ó Giolláin (2002), el movimiento nacional buscó su realización no en la ‘alta Cultura’ –ya que la misma constituía la prueba de la humillación foránea– sino en la exacerbación de las tradiciones más autóctonas que habían sobrevivido, con la intención de constituir dicha cultura –históricamente oprimida– en una fuente de legitimación y dignidad. Su autenticidad presuponía que estaban fuera y por encima de la dinámica social. Esta fue la necesidad retórica detrás de lo nacional y popular. La asignación del estudio de ‘lo popular’ exclusivamente a dos disciplinas: la antropología y el folklore, configura un particular modo de abordar la problemática: ambas disciplinas tienden a marcar las diferencias de cada grupo anulando una cuestión intrínseca, la desigualdad.

Sensibles a lo específico de cada grupo, tienden a marcar las diferencias sin explicar la desigualdad que los confronta y los vincula a otros sectores. Pretende no disimular las distancias entre culturas desiguales con la doctrina del relativismo cultural, afirmando que todos son valiosos a su manera (p. 28).

como ejemplos de *lo regional o de lo particular* (Flores Ballesteros, 1997: 137). Mirada que dispone a la expresión del dominado en el lugar de 'lo diferente', como contraste con 'el universal' –que no es más que el discurso hegemónico, universalizado desde “la dialéctica del imperialismo–” (Acha, cit. en Flores Ballesteros, 1997).

CONSIDERACIONES FINALES

Las prácticas escolares del sistema educativo (muchas veces en contraposición con su fundamentación teórica) se inclinan a la homogeneización y reproducción del discurso social hegemónico ignorando o devaluando las 'otras' expresiones e historias. *Cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja, a la vez, la distribución del poder y los principios de control social* (Bernstein, cit. en Terigi, 1999: 43).

Una escuela centrada en la formación técnica y la transmisión acrítica de la cultura oficia como reproductora de la cultura hegemónica. Diferentes investigaciones demuestran que la formación docente tiende a absorber las rutinas escolares y a mimetizarse con ellas.

Giroux (1993:263) concibe al docente como *intelectual transformador*, aquel que ejerce formas de práctica intelectual y pedagógica que intentan insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la esfera política. Esto se debe a que la enseñanza representa tanto una lucha en pos del significado, como una pugna en torno a las relaciones de poder.

Desde esta concepción, el autor propone para la formación docente, un programa de estudios culturales como puntapié para establecer vínculos nuevos entre la escuela y la comunidad en relación con problemas concretos.

Esto podría ser particularmente productivo en torno a consideraciones de raza, de género, de etnia, de lenguaje y de clase, según se presenta en diversos aspectos del proceso de la enseñanza. Tales proyectos, desarrollados con grupos comunitarios, podrían servir como un vehículo constante para el diálogo, el aprendizaje y la acción colectiva (Giroux, 1993:295-296)

Reflexionar críticamente sobre nuestras propias prácticas, *revisar nuestra propia culturalidad* (Duschatzky, 1996:3) posibilita proyectar la educación como un espacio para el cambio. Es imprescindible en primer lugar poner la atención en la formación del profesorado de educación musical, preguntarnos sobre los criterios e ideas con los que los docentes organizamos nuestras prácticas de enseñanza. En esta reflexión nos encontramos con la compleja articulación entre la teoría y la práctica.

La pedagogía crítica propone el diálogo cultural con las prácticas socioculturales de los lugares donde está inserta la escuela. Dicho diálogo en la diversidad cultural *implica movimiento y multiplicidad* (Duschatzky, 1996:1), significa habilitar un espacio donde nos reconocemos sujetos de 'identidades fronterizas' y como tales –interpelando nuestra propia culturalidad– nos reta a reconstruir la identidad desde la diversidad sin reduccionismos. Esta perspectiva evidencia la relatividad de los discursos e impide la aceptación de fundamentalismos. Es en este sentido en el que la inclusión de la música popular tradicional en el currículum escolar podrá constituir un aporte a la educación para la democracia, trascendiendo la formación del 'ser nacional'.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (2000). *La distinción. Criterios y bases sociales del buen gusto*. Trad.: M^a del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus.
- CASALLA, M. (1998). *Tecnología y pobreza, capítulo la fábula del banquete tecnológico universal*. Buenos Aires: Fraterna.
- COSTA VÁZQUEZ-MARIÑO, L. (1997). Práctica pedagógica y música tradicional. *Trans Iberia 1, Revista Transcultural de Música*. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/costa.htm>
- DELGADO, L. (1988). Los componentes estéticos de la práctica social. Notas para el estudio del arte prehispánico. En *Boletín de Antropología Americana*, 18, 33-48. Instituto Panamericano de Geografía e Historia. México.
- DUSCHATZKY, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Revista Propuesta Educativa*, 15, 45-49.
- FLORES BALLESTEROS, E. (1997). Arte, identidad y globalización. En Rubens y Lacarrieu, M. (Comp.). *Globalización e identidad cultural*. Pp. 131-145. Buenos Aires: CICCUS.
- FREUD, S. (1968). *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2008). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (4^o ed.). Buenos Aires: Paidós. [1999].
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1982). *El coronel no tiene quién le escriba. Cien años de soledad*. Caracas, Venezuela: Ayacucho.
- GIOLLÁIN, D. O. (2002) Popular culture. Cultural relativism and diversity. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, 17, 23-33.
- GIROUX, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- KUSCH, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- LOTMAN, Y. (1999). *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- ONG, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SODRÉ, M. (1998). *Reinventando la cultura. La comunicación y sus productos*. Traducción: G. Cetrinas. Barcelona: Gedisa.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TERIGI, F. (1999). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar. Akoschky, J. y otros. *Artes y Escuela*. Buenos Aires: Paidós.