

¿Y de la música en la escuela quién habla? Sentidos construidos

¿Who Talks About the Music that is Played in Schools? Constructed significations

Fabian Juan Garione

Universidad Provincial de Córdoba
Conservatorio Superior de Música
Félix T. Garzón
Collegium CEIM
Córdoba, Argentina
fjgarione@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8661-3059>

ARK: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/527186555/ypw9z7mt4>

Resumen

Este artículo se desprende de la tesis de maestría que lleva como nombre “¿Y de la música en la escuela quién habla? La construcción de sentidos que realizan los sujetos de la comunidad educativa, a partir del repertorio musical que circula en la escuela primaria y sus praxis musicales” (Garione, 2021), realizada para cumplimentar con el trayecto formativo de la Maestría en Investigación Educativa con mención en Socio-antropología del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

La preocupación sobre las significaciones que los sujetos le atribuyen a la música en el ámbito escolar nos ha acompañado a lo largo de nuestra trayectoria docente. Con el tiempo fuimos construyendo interrogantes: ¿Cómo se conforma el repertorio en la escuela? ¿Qué sentidos se construyen a partir del repertorio presente? (identidades grupales, étnicas, nacionalidades, colectividades, Estado nación, etc.). ¿Qué concepciones ponen en juego los sujetos sociales, para construir sentido a través del repertorio que circula? ¿Qué prácticas o praxis musicales se desarrollan en la escuela?

Creemos que estas preguntas dan forma a nuestro problema. Recuperamos la palabra de muchos de los sujetos que forman

parte de la comunidad educativa, recopilamos el repertorio que circula, y buscamos comprender los contextos.

Palabras clave

Sujetos, praxis, sentidos, músicas, escuela primaria.

Abstract

This article was developed from the Master's thesis called "¿Who talks about the music that is played in schools? The construction of significations by the subjects from the educational community, from the musical repertoire that circulates in primary schools and their musical praxis", to fulfill the formation of the Masters in Educational Research with a mention in Socio Anthropology, from the Center of Advanced Studies of the Faculty of Social Sciences (Facultad de Ciencias Sociales) of the National University of Córdoba (Universidad Nacional de Córdoba).

The concern about the significations that the subjects attribute to music in an educational ambit has accompanied us for a long time in our teaching path. Over time, we built some questions: How is the school's repertoire composed? What senses were constructed from the repertoire? (group and/or ethnic identities, nationalities, collectivities, nation state, and so on). What conceptions are brought to play by the social subjects to construct significations through the circulating repertoire? Which practices or musical praxis are developed in the school?

We believe these questions constitute our problem. We recovered the voices of many of the subjects that belong to the educational community and we also collected the repertoire that circulates and searched to understand the contexts.

Key words

Subjects, praxis, signification, musics, primary school.

Empezamos a sonar

Los objetivos

Al comenzar nuestro trabajo nos planteamos como objetivos: describir y conocer qué se escucha, toca y canta en la escuela, dar cuenta de cómo se construye el repertorio, describir los distintos momentos de la vida institucional donde se escucha, por ejemplo, actos, ingresos, recreos, etc., y describir, conocer y analizar la o las construcciones de sentido que desde la música y sus diferentes praxis realizan los distintos sujetos presentes en la vida escolar: directivos, docentes, alumnas/os, familias.

Consideración teórico-metodológica

El trabajo de campo fue realizado durante el año 2017, en coincidencia con el año lectivo escolar, entre los meses de marzo y diciembre, en una escuela primaria de educación pública que se encuentra en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba, ubicado en un sector con características de vulnerabilidad.

Los procedimientos utilizados en el trabajo de campo fueron observaciones y entrevistas. En total, se realizaron doce entrevistas formales con diversos sujetos que conforman la comunidad educativa, entre los que se cuenta a docentes, padres de alumnas/os, personal de P.A.I. Cor y alumnas/os. Las observaciones fueron registradas en cuadernos de campo, debidamente foliados y fechados. A su vez, muchas de las entrevistas y las observaciones también fueron archivadas como grabaciones de audio, video y fotografías. Estas han tenido por objetivo realizar una completa descripción de lo que sucede durante los distintos momentos de la vida escolar (actos y su preparación, la clase de Música, las clases de otras áreas, entradas y salidas, recreos, etc.) como contexto que nos permitió realizar las entrevistas, para responder a las inquietudes expresadas en los objetivos. También se analizaron fuentes documentales, por ejemplo, las actas de actos escolares y el Proyecto Educativo Institucional, etc.

El enfoque socio-antropológico que se asume en esta investigación sustenta las decisiones metodológicas y los procedimientos descriptos anteriormente.

El repertorio (las músicas), las praxis, los sentidos

A lo largo de nuestro trabajo utilizamos de manera reiterada el término *repertorio*, entendiendo por este al conjunto de temas y canciones que circula por la escuela y haciendo un esfuerzo por no dejar nada afuera. No nos referimos a un tipo o clase de música particular, por lo que esta palabra –*repertorio*– también estará relacionada con la expresión “las músicas”; es decir, no hablamos de *la música* en singular, sino conscientemente y explícitamente en plural.

Mendivil (2016) nos sugiere que la música es un “lenguaje no tan universal” (p. 36), ya que existen diferentes culturas musicales. Al mismo tiempo se pregunta “¿cómo definir las músicas?” y nos advierte sobre las dificultades y limitaciones a la hora de delimitar los tipos y clases de música “en función de fronteras nacionales o de supuestas cualidades intrínsecas” (p. 66). “Las músicas”, entonces, engloba la idea de un repertorio que puede ser muy variado, con elementos claramente diferentes entre sí, y que podría ser clasificado a partir de muy distintos criterios, no necesariamente alguno más válido que otro.

Samper Arbeláez (2010) nos propone hablar de territorios musicales, haciendo referencia a las músicas que las/os niñas/os y jóvenes que habitan las escuelas escuchan, consumen, tocan y cantan (p. 32). Esta expresión nos permite ampliar y configurar con más claridad a qué nos referimos a lo largo de nuestro trabajo al hablar de “músicas”.

También hablamos de las praxis musicales que, junto con el repertorio, ocuparon un lugar muy importante durante nuestro trabajo de campo. Mencionamos al respecto el concepto de *musicar* (Regelsky en Carabetta, 2014): “La expresión *musicar* (*musicking* o *musicing*) es para los praxiales una acción humana intencional; *musicar* significa tomar parte de cualquier manera: escuchando, cantando, ensayando, improvisando, componiendo, etc., en una actuación musical” (p. 56); ya que, en coherencia con las propuestas de análisis musical de carácter semiológico, las formas de interactuar con la música por parte de las/os sujetos se convierten, desde esta perspectiva, en un aspecto fundamental para el análisis y la reflexión.

Desarrollamos entonces una manera tripartita de organizar el análisis del material recogido durante el trabajo de campo, en coherencia con diferentes propuestas de análisis musical semiológico (Eco, 1968; Nattiez, 19; Padilla, 2000; Tagg, 1982; Mendivil, 2016) a partir del repertorio (las músicas), las praxis y los sentidos.

El campo

Es interesante reflexionar brevemente sobre la complejidad del escenario en donde encontramos el repertorio y las praxis analizadas ya que podemos identificar tres escuelas que conviven en una sola –jornada habitual, jornada extendida y el CAI (Centro de Actividades Infantiles)– para pensar cómo la interacción entre ellas configura sentidos.

Muchos fueron los espacios observados y registrados de la vida de la escuela, por lo que no podríamos en este artículo volcarlos a todos. En este sentido, focalizaremos en una de las etnografías realizadas durante la investigación en ocasión del Día de la tradición: “la festi-peña” que funciona como un espacio de encuentro entre las tres escuelas mencionadas anteriormente. Se trata de festejos que “...siempre podían derivarse hacia otras formas festivas (mixtas)...” (Blázquez, 2012, p. 99) y “...así como podemos hacernos una idea de lo que una ciudad es recorriendo su plaza, podemos descubrir algo de lo que es una cultura, leyendo en el texto de sus fiestas” (Blázquez y Nusenovich, 1991, p. 33). Siguiendo el mismo razonamiento, sustituimos “plaza” por “festi-peña” y “ciudad” por “escuela” y “sentidos puestos en juego”.

La festi-peña

Como decíamos anteriormente, la festi-peña es un espacio de encuentro entre las tres escuelas. Reúne a la comunidad educativa en su totalidad, a la que se suman sujetos del barrio. Intentaremos, a continuación, contextualizarla dentro de un determinado marco teórico que nos ayude a comprenderla.

Por una parte, había que celebrar con la mayor pompa posible y el MEC¹ difundía esa espectacularidad de las fiestas escolares. Tal fastuosidad era, según el propio discurso del Consejo, un índice del patriotismo y en consecuencia de la eficacia de sus acciones. Pero en la generación de exhibición se movilizaban energías que tendían a aumentar la individualización, estableciéndose una competencia por el nombre propio que tendía a borrar la homogeneidad patriótica que las ceremonias se proponían conseguir y expresar.

¹ Monitor de la Educación Común: publicación periódica que fue fundada en 1881 por el entonces Director General de escuelas Domingo Faustino Sarmiento.

Por otra parte los festejos siempre podían derivarse hacia otras formas festivas (“mixtas”) de carácter popular consideradas por las autoridades del CNE “impropias y de mal gusto” (Blázquez, 2012, p. 99).

Es interesante señalar que encontramos en la vida cotidiana de las escuelas espacios que responden a estas características descriptas. Por ejemplo, las “veladas artísticas”² junto a otras actividades que observamos a lo largo del trabajo de campo, como ser un encuentro de coros escolares, ferias de diversos tipos y, en el caso de nuestra escuela, la “festi-peña”.

Ciertamente, la “festi-peña” se parece a aquellas “fiestas mixtas” de principio del siglo XX a las que hace referencia Blázquez, ya que, por un lado, estamos ante las representaciones musicales, bailes y danzas folclóricas –de la mano de academias folclóricas del barrio, en algunos casos integradas o dirigidas por exalumnos de la escuela–, el espacio de arte de jornada extendida de la señora Laura que enseña danzas folclóricas y, además, las expresiones musicales trabajadas por la maestra de Música en el aula o en espacios de jornada extendida. Hasta aquí la parte “formal” del acto.

Por otro lado, en una segunda parte, derivamos en “otras formas festivas”, generadas por las maestras y por iniciativas de las/os mismas/os alumnas/os y sus familias.

El repertorio, las praxis

Durante la fiesta ocurren muchas cosas y no todo sucede en el escenario. Para muchos asistentes, lo importante no pasa por allí –salvo que sean sus hijas/os o familiares quienes están realizando su actuación–, sino en las mesas donde se genera un espacio de encuentro familiar y entre vecinas/os que comparten una bebida y una comida, se ponen al día o atendiendo a sus hijas/os que actuarán más adelante.

² Las “veladas artísticas” tienen lugar, en muchas escuelas primarias de la provincia de Córdoba, los últimos días del ciclo lectivo. Se suelen realizar en horario vespertino o directamente por la noche, en la misma escuela o en instituciones del barrio o del pueblo, según el caso, como clubes y centros vecinales. Se caracterizan por una amplia participación de la comunidad educativa y de vecinos, y por tener un carácter informal. Lo que diferencia a nuestra “festi-peña” de las veladas artísticas es la convivencia de lo formal (relacionado con las efemérides) con lo informal.

Al mismo tiempo, la participación de las familias de las/os estudiantes se ha dado a partir de la colaboración con las maestras en la preparación del número que se presenta, por ejemplo, a través de la confección de vestuario o mediante la colaboración con las “coreos”³ o grabaciones.

Podemos observar en nuestro trabajo de campo etnográfico cómo se desarrolla esta particular fiesta, para intentar describir los sentidos presentes en las maneras en que las/os sujetos sociales que participan en ella se apropian del espacio escolar a través de distintas formas de “musicar” alrededor del repertorio puesto en juego.

La etnografía

La festi-peña se realiza en el patio de la escuela, con mesas, sillas y bancos de las aulas acomodados allí. En el horario de comienzo ya se encuentra mucha gente; las familias acuden en forma masiva. Desde cooperadora y dirección se prepara un bufé con panchos, empanadas, bebidas sin alcohol y platos dulces que se venden con el fin de obtener recursos económicos para la escuela. La fiesta comienza a las 18.30 h y “no deberá extenderse más allá de las 21 h, a esa hora ya todos nos queremos ir”, nos explican las maestras.

Coincide con la efeméride escolar del 10 de noviembre, el Día de la tradición, en honor al natalicio de José Hernández, autor de *Martín Fierro*. Por eso es que las locutoras, ataviadas con ropas tradicionales, comienzan con palabras alusivas, para luego anunciar el primer número a cargo de una academia de danzas folclóricas del barrio que interpreta diversas danzas. Según nuestros registros, se bailaron las siguientes piezas musicales: “Zambita para mi ausencia” (zamba), “Bailarín churito” (gato), “Volver a verte” (chacarera).

Mientras las academias realizan sus *performances*, se escucha, en el registro grabado, a chicas/os que expresan “che, hay que ir a buscar los bombos”; seguramente son del grupo de alumnos de la señorita Silvia que interpretará el siguiente número artístico: Malambo. En esta ocasión, se trata de un grupo de cuarto grado que, con su maestra de música, interpreta patrones rítmicos en 6/8, acompañando a una base grabada de malambo, con bombos contruidos en el espacio de arte de la jornada extendida.

³ Es la coreografía que los grupos de niñas/os realizan en el escenario. Muchas veces surge de imitar lo mejor posible los videos que acompañan a las canciones, disponibles en las diferentes plataformas de streaming en internet.

Por su parte, la seño Mariel de sexto grado presenta un gato y una chacarera, continuando esta parte de la festi-peña dedicada a la tradición: “El alero” (gato) y “La juguetona” (chacarera).

Un grupo de maestras del turno tarde participa también de este espacio a través de una danza con indumentaria tradicional. Se escuchan, al final del registro grabado, los gritos de los chicos que se avisan entre sí que “tienen que bailar ahora”. Aquí aparece en escena Laura con su grupo de folclore de jornada extendida que baila las siguientes piezas: “La juguetona” (chacarera), “El palito” (danza tradicional), “La amorosa” (zamba) y “Chacarera del chilalo” (chacarera).

La locutora realiza una interesante introducción para los siguientes números, relacionados con la participación del coro escolar que interpretará las sayas, presentadas como “ritmo y danza folclórica de Bolivia con fuertes raíces africanas, sus voces sonaron en el encuentro de coros y ahora suenan para toda la comunidad de la escuela”. Las canciones que canta el coro escolar son: “Llamado” (saya) y “Saya del yuyo” (saya).

Lo que continúa es una coreografía muy colorida y festiva que termina con la bandera wiphala⁴, a cargo de la maestra y niñas/os de cuarto grado del turno mañana, realizada a partir de “El humahuaqueño”, versión de los Tekis. Esta danza es presentada por la locutora como “baile y música tradicional del norte de Argentina, Jujuy y, en parte, del carnaval del Tucumán (...) se escucha resonando la quena, el charango, el siku y los bombos”. Mientras se espera que los chicos se acomoden, la locutora agradece a toda la comunidad, a la gente que hizo las empanadas y a quienes atienden los quioscos.

Un detalle no menor es el hecho de que a partir de “El humahuaqueño”, cae definitivamente la noche, el sol se va y el sector del escenario tiene una muy pobre iluminación. Está mucho mejor iluminado el sector donde se encuentra el público, lo cual termina siendo un factor más que dificulta la continuidad de las distintas *performances* que se van sucediendo de ahora en adelante.

A partir de este momento de la fiesta, nos ubicamos desde otro punto de vista en el espacio, ya que hemos estado toda la primera parte –la de la música folclórica en alusión al Día de

⁴ La wiphala es una bandera cuadrangular de siete colores, usada originalmente por algunos pueblos andinos y presente, especialmente, en Bolivia, así como en algunas regiones del Perú, Colombia, en el norte de Argentina y de Chile, el sur de Ecuador y el oeste de Paraguay.

la tradición– desde la perspectiva del público. Ahora, en cambio, nos situamos adelante, en el sector en donde está el equipo de sonido, las maestras que lo operan y las locutoras. Esto no fue buscado ni planificado; obedeció a un pedido de parte de las maestras, realizado con anterioridad a la fiesta, de colaborar con el sonido ya que el equipo presenta problemas de calidad. Esta situación, que tiene mucho de azaroso, deriva en cuestiones muy interesantes para la investigación, porque nos permite un punto de vista diferente para observar la manera en que la gente presente en la fiesta se comporta y participa, no como mero público, sino de manera activa, generando “cosas que pasan”.

Con respecto a esto destacamos que fundamentalmente en esta parte de la fiesta, de manera muy organizada, aunque también espontánea, cada grupo de padres de las/os niñas/os que están en el escenario se acerca hasta la valla que separa a este, con el objetivo de filmar y fotografiar con sus teléfonos. Una vez terminado el número artístico, este grupo de familiares se retira por un costado y avanza por el otro el siguiente grupo de familiares de niños/as que participan en el próximo número.

En esta parte de la fiesta se hace presente, en forma sucesiva, el repertorio mencionado a continuación, con sus correspondientes coreografías que en muchos casos están hechas en base a los *videoclips* que acompañan a las versiones que se encuentran en plataformas digitales como YouTube.

En primer lugar, “El baile del sapito”, realizado por la señorita Nancy de primer grado y anunciado por la locutora como “los sapitos (...) primeritos del turno tarde (...) luego los chicos de segundo grado, de la seño Marisol, interpretarán”: “Que viva la vida”. Felicitan a la seño Marisol por ser “la primera peña con nosotros”.

Sigue “Madre Tierra” de Chayanne, interpretada por alumnos de quinto grado. “Un pop latino, madre tierra”, dice la maestra locutora. Luego de llamar a escena a quinto grado y el “pop latino”, se avisa que “se prepara primero, tercero, quinto y sexto (...) zumba, turno mañana”. Se utiliza para la zumba el siguiente material sonoro grabado: “Lo que tienes tú” de Max Pizzolante. Este tema musical es introducido por las maestras locutoras con el siguiente texto:

y para seguir con el movimiento vamos ahora a trabajar el tema de zumba, su nombre proviene del verbo zumbar, haciendo de este modo alusión al movimiento de todo el

cuerpo realizando el movimiento correspondiente (...) utilizando pasos, estilos y música similares a los ritmos latinoamericanos.

Sucedo que, para algunos de los números artísticos, hay introducciones de este tipo, a través de las glosas, con definiciones que parecieran ser extraídas de sitios web. Algo parecido encontramos en el momento de la presentación de un número de *rock*. En cambio, en otras presentaciones la introducción consistirá simplemente en nombrar el tema musical, el grado que interviene en la coreo y la maestra a cargo: “a continuación sexto grado prepara Ulises” (“Intento” de Ulises Bueno). En este caso, se trata básicamente de dos alumnos de sexto grado disfrazados que imitan a Ulises bailando y cantando sobre la canción grabada, a lo cual se suman algunas/os alumnas/os del mismo grado y maestras que bailan unos pasos de cuarteto.

Cuarto grado comienza con la bamba, dentro de lo que sería la presentación de “el *rock*”, anunciado también por las maestras locutoras: “La bamba” y muchas más de Pica-Pica.

Y ahora, otra vez Ulises por sexto grado también, pero aparentemente es otro alumno el que caracteriza al cantante. La canción es: “Dale vieja dale” de Ulises Bueno.

Es muy interesante la manera en que una de las maestras locutoras realiza, improvisando y no como parte de las glosas preparadas, una valoración muy particular de las condiciones artísticas de los alumnos que participan en esta última parte de la peña: “a ver, nos organizamos, ya sé que están cansados pero... bueno, como ven, estos niños tienen muchas destrezas y habilidades artísticas, quién sabe el día de mañana sale un cantante o... algo por el estilo, un músico, algo”.

Nos cuenta una maestra que a este número lo prepararon los chicos de sexto de la tarde, pero participan también los chicos de la mañana, sin intervención de la maestra: “son muy dispuestos a todo lo que es música, artístico (...) es lo que quieren, no son inhibidos”.

Ahora la seño locutora dice:

fuerte los aplausos, acá está la promo que se está despidiendo de la escuela, la promo 2017 (...) y para que veamos la escuela es una sola, compartiendo este hermoso momento, fuerte el aplauso para los chicos de sexto grado... Ahora vamos a bajar un poco los decibeles que nos dejó Ulises, vamos a ponernos un poco más tranquilos, se viene tercer grado presentará un hermoso tema, Axel somos uno.

La última sucesión de *performances* o números artísticos marca una gran heterogeneidad de propuestas que pasa por pop, danzas árabes, huayno, cuarteto y reggaetón. Heterogeneidad y diversidad no solo por los géneros musicales abordados, sino también por las características de las *performances*, en tanto hay coreografías, imitadores, interpretaciones musicales sin el apoyo de música grabada, etc.

Continúa el trabajo de las maestras locutoras: “alumnos de sexto grado interpretarán el tren del cielo acompañados por la seño Silvia (...) vamos, alumnos de sexto que esto se está terminando, (...) la festi-peña, un aplauso para todos los que hemos quedado, vamos”. Hay familias que se han ido retirando. Alumnos de sexto grado, acompañados por la seño Silvia, interpretan, entonces, “El tren del cielo”.

Posteriormente, anuncia la maestra locutora: “bien, y para dar por finalizado, para hacer el cierre a esta hermosa peña (...) los alumnos del quinto grado del turno de la mañana van a bailar “La vingadora” [los chicos le dicen a coro cuál es la canción]”. La música se corta y, luego, se reanuda; son cinco niñas las que bailan una coreo.

Bravísimo chicas, muy bien, bueno, agradecidos de que se hayan quedado con nosotros a este momento (...) damos por finalizada la festi-peña (...) agradecemos a todos por la colaboración, a las seños, a los profes, a los alumnos, exalumnos y, principalmente, a los papás por estar presentes acá (...) hoy estamos festejando dos hermosos cumpleaños, la seño Romina y la seño Laura, así que las llamamos para cantarles el cumpleaños (...) Muchas gracias a todos por la predisposición para que esto se haga.

Finalmente, Roxana, la directora de la escuela, pide por favor que no se vaya ningún papá, que ayuden a guardar sillas y mesas.

Los sentidos. La festi-peña como fiesta popular

La festi-peña no es una peña cualquiera, tampoco es una fiesta cualquiera, sino que se inscribe en un ámbito particular (la escuela), que tiene su propia idiosincrasia y características que la diferencian de otras, aunque sí nos animamos a proponer que se parece mucho a una “fiesta popular”.

Nos parece pertinente entonces profundizar aquí la propuesta teórica citada anteriormente, en donde el mismo Blázquez, en su trabajo en colaboración con Nusenovich, *La fiesta en el mundo andino*, define a una fiesta popular:

Como primera aproximación a la fiesta en el marco de la cultura popular podemos señalar que no es un espectáculo ya que no existen espectadores, no hay nada exterior a la misma. La fiesta es pura interioridad, es una línea que la sociedad traza en torno a sí, que se inscribe sobre ella misma (Blázquez y Nusenovich, 1991, p. 4).

En sintonía con el autor, proponemos que nuestra festi-peña no es un espectáculo ya que, en palabras de Blázquez, para serlo requiere de “la existencia de un ojo para el cual se realiza la función que lo atrae” (p. 4); es, entonces, que nos animamos a proponer que en la fiesta escolar, todos, de alguna forma, participan activamente, es decir, tiene mucho de construcción colectiva; mucho más que un acto escolar común.

Es cierto que hay un escenario en donde se realizan *performances* varias, en donde evidentemente hay participación de las maestras y las/os alumnas/os; pero esas *performances* se diversifican enormemente, por ejemplo, con la participación de las academias de danzas del barrio. Podemos afirmar, entonces, que estamos ante un escenario en donde en un momento el espectador es la comunidad, pero en otro momento los espectadores son maestras y estudiantes, es decir, se invierten los roles.

Blázquez (Blázquez y Nusenovich, 1991) nos propone también que una manera de entender la complejidad de una fiesta popular es observarla como “...un fenómeno social total” que puede ser comprendido o representado como un hexágono “...en el cual cada vértice representa un aspecto de lo social: lo religioso, lo ecológico, lo afectivo, lo económico, lo político y lo estético” (p. 5). Podemos observar que en nuestra festi-peña esto también sucede con bastante claridad; por ejemplo, lo político y lo económico se presentan a través de la participación de la cooperativa escolar y la escuela como institución; lo afectivo en el encuentro de vecinas/os, en la “emoción” de las *performances* de las/os niñas/os y en el ritual espontáneo que sucede a partir del acercamiento del grupo de familiares al escenario para dejar registros fotográficos y audiovisuales, y la correspondiente retirada de ese espacio de privilegio para dar lugar al siguiente grupo; el sentido de lo tradicional, a través de las danzas folclóricas y, por supuesto, las *performances* presentes, fundamentalmente a través del repertorio musical.

Sentidos (1) ¡Viva la tradición!

Una particularidad de la festi-peña, característica de la escuela, es que hay una gran heterogeneidad de sentidos puestos en juego. Por un lado, hay allí una confusión producida por el equipo de sonido –de muy baja calidad técnica, poco volumen y muy poca fidelidad– que genera dificultad para escuchar todo el sentido enmarcado en el texto de las glosas, a cargo de las maestras locutoras, que busca articular los diferentes números artísticos. Por ello, no fue posible para la mayor parte de las/os asistentes participar de la escucha de dicho texto ya que solo lo entendían quienes se encontraban muy cerca de los parlantes.

Algo que se puede expresar sobre lo observado es lo que sucede en el escenario, al menos en la primera parte referenciada con el Día de la tradición, con las academias de baile: por momentos, pareciera que las *performances* no son lo importante para la gente presente en la peña, ya que simplemente está reunida, en familia (hay familias completas), consumiendo algo y disfrutando de estar. Están por la reunión y no necesariamente por lo que pasa en el escenario. Esto último forma parte del contexto, lo cual nos refuerza la propuesta de entender a esta festi-peña como una fiesta popular, en palabras de Blázquez y Nusenovich (1991). De todos modos, nos parece pertinente aclarar que, al finalizar las danzas, hay una importante respuesta en aplausos, lo que implica que la danza ha sido “seguida”, a pesar de que no ha habido silencio de parte del público.

El trabajo que realiza la seño Laura en el espacio de arte de la jornada extendida ya ha sido desarrollado en detalle cuando profundizamos sobre ese espacio escolar y observamos una concepción y propuesta de música folclórica que se inscribe en un sentido tradicional, ligado a la construcción de nación (Mendívil, 2016), normalmente manejada con versiones tradicionales de las canciones (por ejemplo, las de los hermanos Ábalos). Por eso es que nos sorprendió la propuesta por parte de las academias de danzas, zambas y chacareras de Peteco Carabajal, Raly Barrionuevo y Dúo Coplanacu, de la experiencia artística de “la juntada”, que podrían inscribirse en una mirada de folclore más amplia que aquella relacionada con “la tradición”.

Justo es poner en cuestión qué es lo tradicional o qué hace que, desde nuestro punto de vista como investigadores, propongamos como tradicional o no tradicional.

La Real Academia Española (s. f.) define *tradición* como “Transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc., hecha de generación en generación”.

Esta definición de la RAE nos hace pensar –también en concordancia con Mendivil (2016)– que existen, entonces, numerosas tradiciones y, en este caso, numerosas “músicas tradicionales” que, de alguna manera, están presentes en esta festi-peña compartiendo el mismo espacio. Por ejemplo, la música tradicional de las academias que intervienen al principio de la fiesta entra en contacto con la música tradicional de la seño Laura, de alguna manera matizada o influida por sus propias preferencias musicales, su accesibilidad y su historia personal.

Vemos también la irrupción de otro folclore (la selección de sayas), de otra nación, de otra tradición, lo cual en principio resulta interesante. Por lo que hemos podido escuchar y comprender en las entrevistas, esta música obedece a una elección de gusto personal de la maestra de Música, propuesta que ciertamente es importante y tiene una muy buena recepción y apropiación por parte de las/os chicas/os que participan del coro escolar de la escuela, pero que no se relaciona con algún tipo de reconocimiento de comunidades del barrio. Por otra parte, en la festi-peña, el coro es escuchado solamente por la gente que está muy cerca del escenario, debido al problema con el equipo de sonido ya descripto. Este es el momento al que hacíamos referencia anteriormente cuando mencionamos el “encuentro de coros escolares”, en donde se pone a disposición de las familias el trabajo del coro escolar que no pudo ser escuchado anteriormente.

Es también interesante ver cómo una danza como el carnavalito, que posee una dispersión regional continental, es apropiada en el discurso de representatividad nacional, en donde un tipo de expresión queda “fija, como pieza de museo” (Mendivil, 2016), inamovible para que pueda ser justamente un bien al que se pueda referenciar, desde lo simbólico, como representativo del ideario de la nación. Esta cuestión se hace explícita durante la lectura de las glosas en la festi-peña.

Sentidos (2). Formas festivas “impropias y de mal gusto”

A partir del momento en que termina la parte de la fiesta relacionada con el Día de la tradición, que da pie a las *performances* y representaciones más libres, pareciera haber un “quiebre” en la peña. Dice la locutora “vamos a ir cambiando el ritmo, le vamos a poner otro tono a esta peña, acompañados de un poquito de música pop”; o, quizás, más que quiebre podríamos hablar de que la fiesta se vuelve “mixta”, como Blazquez (Blázquez y Nusenovich, 1991) decía al comienzo de este capítulo.

Es pertinente aclarar que hablar de fiestas mixtas impropias y de mal gusto para esta sección no intenta ser, de nuestra parte, una valoración del repertorio que es registrado, sino que buscamos hacer referencia a la manera en que este ingresa a la fiesta y a la escuela. Dicho repertorio se hace presente de una manera secundaria, en segundo lugar, después de la parte “seria”, “formal”, relacionada con las efemérides escolares; en el fragor de la fiesta que “deriva en otras formas festivas”, como relataba a principios del siglo XX el Consejo Nacional de Educación.

Recordamos el curioso ritual que se realiza en forma totalmente organizada –al igual que en forma espontánea– cuando las familias se acercan al escenario a fotografiar y filmar la actuación de sus hijas/os; esta termina por ser una manera de otorgar un sentido a la música y las *performances* que se suceden en el escenario. Podríamos decir que se trata de una cuestión afectiva, de “guardar el recuerdo” y seguramente después poder “mostrarlo”, no solamente “viendo” la pantalla, sino a través de las redes sociales.

Las/os niñas/os se demoran y los espacios entre números se vuelven sumamente lentos y largos, lo cual, para un espectador externo desprevenido, podría ser interpretado o vivido como muy tedioso. Sin embargo, todo fluye a su propio ritmo, lo cual refuerza nuestra propuesta de que lo que ocurre de manera principal en esta fiesta no pasa por el escenario, que es percibido como un lugar más –incluso desde la misma organización, en donde se cometen descuidos muy importantes en cuanto a la búsqueda del equipo de sonido (no se avisa debidamente a Raúl, papá de un alumno, con anterioridad para asegurar un buen sonido). Esto último es comprendido por nosotros no como falta de previsión, sino como la importancia que se le otorga a la reunión; es decir, no se prepara un espectáculo, se prepara una reunión, una fiesta.

Sentidos (3). Termina la fiesta, ayudamos a acomodar

Comenzamos este análisis compartiendo la manera en que Blazquez (Bláquez y Nusenovich, 1991) describe qué es una “fiesta popular” y queremos terminarlo ahora profundizando la propuesta de Nusenovich, coautor del libro, que nos habla sobre lo que es la fiesta para una comunidad, recurriendo a una muy interesante analogía ya esbozada anteriormente:

Hagamos un esfuerzo de abstracción, y tratemos de representarnos el mapa, el diseño de una ciudad cualquiera.

Al centro, en el núcleo, la plaza principal, rodeada de algunos de los edificios significativos (cabildo, iglesia, policía). Las calles principales de esa ciudad se cortan en la plaza, y la dejan en el centro de la trama urbana: en la plaza, podría decirse que, en el centro, se viven y se significan sus actividades más importantes, las que la definen y a su vez identifican con otras ciudades.

Imaginemos ahora el mismo esquema, pero sustituyamos “plaza” por “fiesta” y “ciudad” por “cultura”. Las calles de la ciudad, sus arterias de comunicación, las que de alguna manera desembocan en la plaza, serán los ejes de conexión funcionales y simbólicos de toda ciudad, los que conforman la trama de la cultura (...) y así como como podemos hacernos una idea de lo que esa ciudad es recorriendo su plaza, podemos descubrir algo de lo que es una cultura, leyendo en el texto de sus fiestas” (p. 33).

Siguiendo el mismo razonamiento, ahora sustituyamos “plaza” por “festi-peña” y “ciudad” por “escuela” y por “sentidos puestos en juego”.

La festi-peña aparece ante nosotros fluyendo con lógicas y sentidos muy diferentes a otros eventos que acontecen dentro de la vida de la escuela, y es aquí en donde podemos conocer, siguiendo con la analogía propuesta por Nusenovich, a la escuela y a los sentidos que circulan en ella.

En relación con esto, y como decíamos anteriormente, la heterogeneidad de la segunda parte es muy marcada, dada la diversidad de géneros y estilos musicales que aparecen, todos calificados como “pop” por la locutora. Aquí tenemos presente a la música de cuarteto, reggaetón, infantil, danzas árabes, rock, pop, melódico, etc.

También es interesante observar cómo se ponen en juego diferentes sentidos alrededor de la música, algunos de ellos contruidos a partir de las glosas que acompañan a toda la fiesta, es decir, propuestos por las locutoras y maestras en general, ya que las glosas son elaboradas, aparentemente, por alguien encargado a la vez que cada maestra acerca aquellas que corresponden a su propio número.

De esta manera, podemos imaginar las glosas de la festi-peña como un *collage* de sentidos y, de alguna forma, podemos pensar que fue justamente dicha técnica la aplicada en este caso

para su preparación; aunque, recordemos, este no necesariamente el sentido que le otorgan los demás sujetos sociales participantes.

Las familias y vecinas/os que están presentes “se corren” de ese “ojo” de espectador, para aportar sus propias significaciones, desde la actitud de centrar su atención en la reunión y no en el escenario, desde la movilidad y rotación de los sujetos en el escenario.

También es importante reflexionar sobre cómo existe una jerarquización de las músicas – instituida por todos los sujetos sociales –, recordando, por ejemplo, esta división en dos grandes partes a partir de la irrupción de lo que se denomina “música pop”, que marca o diferencia al mismo tiempo dos tipos de sentidos: el de la primera parte alrededor de la tradición, y la segunda que habilita dar rienda suelta a la participación.

Cierto es que nuestra festi-peña permite mirar a la escuela de una manera integral, como lo sugiere la analogía de Nusenovich, rescatando categorías muy valiosas para comenzar a entretrejer algunas conclusiones: jerarquización de las músicas; prevalencia de los sentidos a través de la música de los sujetos representados por docentes, escuela, Estado; sentidos desde las/os alumnas/os, pero fundamentalmente desde la apropiación de algunas de las propuestas de los demás sujetos; espacios que derivan en “formas festivas mixtas, de carácter popular, impropias y de mal gusto”.

Algunas consideraciones finales

Sentidos para la construcción de la nación, de la patria, de las patrias. Sentidos de pertenencia a la escuela como institución. Sentidos para cumplir mandatos, ya sean del Estado o familiares y tradicionales, que exceden a la escuela como tal. Sentidos desde la pertenencia al barrio. Sentidos instituyentes.

Hemos observado repertorios heterogéneos y jerárquicos, es decir, algunas músicas están “naturalmente” habilitadas para determinados espacios y momentos y otras no. Algunas de estas jerarquías están determinadas por el Estado a través de directivas y efemérides, otras creemos que obedecen a la propia historia de cada una/o de las/os sujetos, que fue entretrejiendo, en su propia biografía, un entramado de sentidos que la/lo lleva a tomar decisiones.

Todas/os las/os sujetos proponen sentidos, lo cual configura no solamente la heterogeneidad del repertorio, sino también de la praxis. Queremos decir con esto que hemos observado a una institución escolar, a una comunidad escolar activa que, efectivamente, no recepta las propuestas de repertorio y sentido en forma pasiva, sino que es capaz de decidir y proponer, a veces desde la sugerencia de repertorio y prácticas, y a veces desde el “apropiarse” de propuestas de otras/os sujetos, muchas veces en forma asimétrica, pero con la participación de todos/as.

Cabe reflexionar sobre hasta qué punto estamos dispuestos, en nuestro rol de docentes/ artistas, escuchar y entablar diálogos, buscar y bucear por repertorio (y sentidos) con los/as demás sujetos.

La música, proponemos, es portadora de sentido, y creemos que este sentido debe ser expuesto, visibilizado, y que puede ser discutido, democráticamente, en nuestros espacios escolares.

Bibliografía

- Blázquez, G. y Nusenovich, M. (1991). *La fiesta en el mundo andino. Aspectos sociales, estéticos y religiosos*. Graff impresiones.
- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Miño y Dávila editores.
- Carabetta, S. (2014). *Ruidos en la educación musical*. Editorial Maipue.
- Eco, U. (1968). *Definición de arte*. Ediciones Martínez Roca.

- Garione, F. (2021) “¿Y de la música en la escuela, quién habla?” La construcción de sentidos que realizan los sujetos de la comunidad educativa, a partir del repertorio musical que circula en la escuela primaria y sus praxis musicales. Tesis de Maestría en investigación educativa. CEA UNC.
- Mendivil, J. (2016). *En contra de la música: herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Gourmet Musical Ediciones.
- Nattiez, J-J. (1975). *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris: Union Générale d'Editions.
- Padilla, A. (2000). El análisis musical dialéctico. *Revista Del Instituto Nacional De Musicología Carlos Vega*, 6(1).
- Real Academia Española (s. f.). Tradición. En *Diccionario de la lengua española* (edición de tricentenario). <https://dle.rae.es/tradici%C3%B3n>.
- Samper Arbeláez, A. (2010). *La apreciación musical en edades juveniles*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/1957>.
- Tagg, P. (1982). *Analysing popular music. Theory, method and practice*. Editor Prensa de la Universidad de Cambridge.

Cómo citar este artículo:

Garione, F. J. (2023). ¿Y de la música en la escuela quién habla? Sentidos contruidos. *AVANCES*, (32), Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/avances/article/view/41460>.