

Concepciones de “música popular” y formación de profesores/as en música: un análisis crítico desde el campo de las culturas populares

Conceptions of "popular music" and music teacher training: a critical analysis from the field of popular cultures

Gabriel ROSALES*

RESUMEN

Las reflexiones e hipótesis que se desarrollan en este escrito, intentan ordenar y hacer explícitas un conjunto de preocupaciones surgidas de la práctica docente en el marco la asignatura Sociología de la Educación, para el Profesorado en Música Popular Latinoamericana que se dicta en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Particularmente, se intenta focalizar la mirada en algunas concepciones en torno a la música popular que circulan en el profesorado, los criterios de valoración que les subyacen y las implicancias de esto para las prácticas docentes de los futuros profesores/as de música. En torno a estos tópicos se realiza un análisis crítico tomando algunas herramientas teóricas provenientes del campo de estudio de las culturas populares intentando señalar dos cuestiones centrales: por un lado la importancia de concebir las culturales o música populares desde un acercamiento que trascienda las conceptualizaciones propias del nacionalismo romántico; por otro lado la pertinencia de problematizar los criterios estéticos, morales y políticos de valoración de estudiantes y docentes respecto de lo que es o no “música popular”. Criterios naturalizados que, de no ser relativizados e historizados, pueden devenir en prejuicios y desvalorizantes respecto de los consumos y producciones musicales de los sectores populares. Esto constituye un problema político-pedagógico clave, en tanto la mayoría de las/os jóvenes con quienes trabajarán los futuros/as profesores de música pertenecerán a estos sectores.

Palabras clave: culturas populares; música popular; criterios de valoración; prácticas de enseñanza; profesores de música.

ABSTRACT

The reflections and hypotheses that are developed in this writing try to order and make explicit a set of concerns that arose from the teaching practice within the framework of Sociology of Education for the Latin American Popular Music Teachers that is taught in the School of Human Sciences from the National University of San Luis. In particular, an attempt is made to focus the gaze on some conceptions about popular music that circulate in teachers, the assessment criteria they hold and the implications of this for the teaching practices of future music teachers.

* Dr. en Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Málaga (España). Prof. Responsable en Sociología de la Educación para los Profesorados en Letras y Música Popular Latinoamericana. Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis (Argentina). Contacto: garosale@gmail.com

A critical analysis is carried out around these topics, taking some theoretical tools from the study of popular cultures, trying to point out two central issues: on the one hand, the importance of conceiving popular cultures or music from an approach that transcends the conceptualizations of the romantic nationalism; on the other hand, the relevance of problematizing the aesthetic, moral and political criteria for evaluating students and teachers regarding what is or is not “popular music”. This naturalized criteria, if not relativized and historicized, can become prejudiced and devaluing regarding the consumption and musical productions of popular sectors. This constitutes a key political-pedagogical problem, as most of the young people with whom future music teachers will work will belong to these sectors.

Key words: popular cultures; popular music; evaluation criteria; pedagogical practices; music teachers.

Introducción

Las reflexiones e hipótesis que se desarrollarán a continuación, intentan ordenar y hacer explícitas un conjunto de preocupaciones surgidas de nuestras prácticas de enseñanza en el marco la asignatura Sociología de la Educación, para el Profesorado en Música Popular Latinoamericana que se dicta en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Particularmente nos interesa focalizar la mirada en algunas concepciones en torno a la música popular que circulan en el profesorado, los criterios de valoración que les subyacen y las implicancias de esto para las prácticas de enseñanza de los futuros profesores y profesoras de música.

Desde nuestro posicionamiento político-pedagógico dar clases no es sólo enseñar sino, quizá fundamentalmente, aprender. Cuando se piensa y estructura una propuesta de enseñanza, cuando se planifica un encuentro pedagógico, cuando se diseña una actividad de aprendizaje o estrategia de evaluación, se aprende. Se aprende, por ejemplo, cuando se re-construye un objeto de conocimiento o campo disciplinar en función de la especificidad del proyecto de formación que lo enmarca y direcciona; se aprende cuando se despliega en lo concreto de la práctica ese objeto y se lo confronta con las particularidades sociales-biográficas de los estudiantes; se aprende, también, de las búsquedas teóricas que esa confrontación impele a realizar si se la toma en serio, y de los desafíos que esas búsquedas inauguran.

En efecto, la re-contextualización del campo disciplinar de la Sociología de la Educación en el marco del Profesorado en Música Popular Latinoamericana, nos puso ante el desafío de explorar y articular las temáticas que usualmente abordamos en la asignatura, con discusiones provenientes del campo de la Sociología de la Música. Particularmente nos interesó explorar los diferentes modos de concebir la relación sociedad-música-sujetos y, en ese contexto, el problema de los juicios de valor respecto de la música popular (MP). En este sentido les proponemos a los estudiantes un recorrido teórico e histórico por aquellas perspectivas que enfatizan el carácter “alienante” del consumo de MP “mercantilizada y pre-digerida” por las industrias culturales capitalistas (Adorno, 2002)¹; y abordajes que, sin desconocer esto, hacen foco en las re-significaciones o “usos” que realizan los sujetos de las músicas populares para sus “tareas identitarias”² (Firth, 2001; Vila, 1987; entre otros).

¹ En este sentido plantea Adorno (2002 [1941]) “La estandarización estructural aspira a reacciones estándar. Escuchar música popular está manipulado no sólo por sus promotores, sino por la naturaleza inherente de esta misma música, en un sistema de mecanismos de respuesta que es enteramente antagónico al ideal de la individualidad en una sociedad liberal libre (...). La composición escucha por el oyente. Así es como la música popular despoja al oyente de su espontaneidad y promueve reflejos condicionados” (Adorno, 2002:8).

² Respecto de la relación música e identidad, focalizando para el caso de adolescentes y jóvenes, señala Kantor (2008) “...la música es desde siempre un territorio privilegiado para el despliegue, la identificación y la expresión de lo adolescente y lo joven. Ellos/as pueden no compartir los gustos o los referentes, pero, por ejemplo, a la hora

Estas controversias teóricas tienen su correlato empírico en el ámbito de la asignatura, en tanto brindan un marco de análisis desde el cual se intenta desnaturalizar y poner en discusión las concepciones que han construido los estudiantes de estas temáticas y, en un sentido más amplio, las concepciones de música popular que circulan y/o estructuran la propuesta formativa del profesorado. Sobre este cruce versará este trabajo.

Sentidos en torno a la Música Popular que circulan en el Profesorado en Música Popular Latinoamericana

¿Qué concepciones y/o sentidos en torno a la idea de música popular circulan en el Profesorado en Música Popular Latinoamericana? ¿Qué criterios de valoración les subyacen? ¿Qué implicancias político-pedagógicas tiene esto para las prácticas de enseñanza de los futuros profesores y profesoras de música? El contestar de manera acabada estos interrogantes escapa a los límites de este trabajo. No obstante, lo cual quisiéramos plantear un primer abordaje recuperando dos registros que pueden brindarnos una aproximación a estas cuestiones, y ponerlos en diálogo con algunas teorizaciones respecto de las culturas populares. Para ello, en primer lugar, realizaremos un análisis de la noción de música popular que figura en el plan de estudios del profesorado; y, en segundo lugar, haremos alusión a concepciones que los estudiantes tienen respecto de la música popular y los criterios de valoración que les subyacen.

Diversos autores han señalado la importancia de hacer foco y problematizar los supuestos epistemológicos que orientan los procesos de legitimación de la música popular en ámbitos académicos, ya sea en la formación de músicos/as y profesores/as de música (Shifres y Gonnet, 2015; Garabetta, 2020) o en los procesos de investigación que toman por objeto las músicas populares (Díaz, 2011). Caso contrario, plantean, se corre el riesgo de cambiar el “canon” sin problematizar las lógicas y criterios de exclusión/inclusión que lo sostienen³. Lo cual no está exento, para el caso de la formación docente, de consecuencias político-pedagógicas.

Definir de manera inequívoca la idea de música popular resulta problemático, ya que constituye una noción escurridiza y con múltiples significados según los contextos donde se la reformule. Tal es así que puede significar muchas cosas complementarias o antitéticas: la música “excluida” de los circuitos oficiales; la música que consumen y producen los sectores populares o clases subalternas; la música asociada a lo masivo o identificada con ello; la música “comprometida” o de “protesta”, con intenciones políticas “emancipadoras”; la música que expresa el “espíritu nacional” y/o vehiculiza la “autenticidad cultural del pueblo”; entre otros significados posibles de ser rastreados (Sánchez, 2005). Como veremos, algunos de estos sentidos circulan de manera problemática y contradictoria en el ámbito del profesorado.

de responder acerca de modelos y de ídolos, coinciden en señalarlos preferentemente dentro del ámbito de la música (...). Así, la música es emblema, recurso de autoafirmación, producto y expresión de estilos, ámbito de resignificación de las propuestas de la industria cultural y, a su vez, elemento a menudo cooptado por el sistema: el mercado ejerce una enorme capacidad de absorción respecto de aquello que adolescentes y jóvenes crean en los intersticios de lo que –aún hoy– está bajo control de las instituciones y de los adultos” (Kantor, 2008:49).

³ Problematizando esta idea de cambiar repertorios sin modificar lógicas más profundas señalan Shifres y Gonnet (2015) “Habida cuenta de los rasgos que caracterizan la colonialidad del saber y del ser de la Educación Musical, es posible sostener que la imposición de un repertorio lejos de ser el aspecto central de la estrategia colonial puede ser considerada simplemente como un epifenómeno de las ontologías impuestas. De ahí que la solución decolonial no pueda terminar de hallarse en la sustitución del repertorio. En ese sentido, la reivindicación y conservación de los repertorios sin un acompañamiento del cuestionamiento profundo de los aspectos de la colonialidad del saber musical discutidos arriba puede resultar paradójica toda vez que son utilizados a menudo por los tres recursos principales de la colonialidad: el colonialismo (propriadamente dicho), el racismo, y el nacionalismo y por lo tanto alienados. (...) Por consiguiente la estrategia decolonial debería ser capaz de superar la capa más superficial del asunto de los repertorios para adentrarse en cuestiones del saber (epistemológicas) y del ser (ontológicas) musical” (Shifres y Gonnet, 2015:60).

La música popular en el plan de estudios del Profesorado en Música Popular Latinoamericana: entre pluralidad y esencialismos

El Profesorado en Música Popular Latinoamericana (PMPL) es una carrera de creación reciente en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis, siendo su oficialización a mediados del año 2016 (Ordenanza Consejo Superior 08/16). La particularidad de esta propuesta es que, a diferencia de la mayoría de los ámbitos donde se forman músicos/as y profesores/as de música en nuestro país, lo hace tomando como eje central la idea de “música popular”. En efecto, consideradas históricamente, las propuestas formativas que se brindaron en conservatorios, institutos y universidades argentinas tuvieron como base central la formación en “música clásica” o “académica” de raíz europea⁴. En este marco, la creación de este profesorado surge como una estrategia de legitimación académica de las expresiones propias de la música popular, movimiento de “consagración” que también puede verificarse desde hace varios años en otros ámbitos (festivales, premios en la industria discográfica, distinciones estatales, etc.).

El plan de estudios es el documento curricular que plasma las concepciones ‘oficiales’ que estructuran y orientan el proyecto formativo. Analizar este documento puede darnos una primera pista en torno a los compromisos epistemológicos en torno a la música popular que circular en el profesorado. Ahí se señala:

Con la presente propuesta de formación de docentes en la enseñanza de la música, se busca investir de significaciones plurales a nuestra música popular y latinoamericana para recuperar sus sentidos y revalorizarlos como fuente de reflexión y acción acerca de lo esencial, de aquello que sostiene el lazo social, de lo que permite el acceso a los orígenes y abre caminos mentales para la invención del presente y el futuro [...] Desde aquí bregamos por una concepción de música fuertemente anclada en el pueblo, en sus producciones, en sus potencialidades de recepción, de disfrute y de goce, de emancipación y de puesta en cuestión del orden establecido que el arte habilita (Plan de estudios PMPL, Ordenanza Consejo Superior UNSL N° 08, 2016:5).

Analicemos los diferentes elementos que componen esta definición. En primer lugar, se plantea que se quiere “investir de significaciones plurales a la música popular”, es decir un abordaje no acotado a autores, géneros o tradiciones específicas. Si se revisa la caja curricular del profesorado, esto se puede corroborar en asignaturas donde se estudian lenguajes musicales provenientes de diversas tradiciones (“Historia general de la música europea”, “Historia Social de la Música Latinoamericana”) y correspondientes a diversos géneros (“Lenguajes Musicales I (LM I): el Rock y el Pop en Latinoamérica y el mundo”, “LM 2: Música popular latinoamericana”, “LM 3: Música Popular Argentina”), entre otros posibles de mencionar donde esta pluralidad pareciera plasmarse (por ejemplo “Canto comunitario”).

Seguidamente se plantean una serie de cuestiones que este acercamiento “plural” a la música popular posibilitaría en términos de “reflexión y acción acerca de lo esencial”, y “acceso a los orígenes”. Explicitándose, también, que se opta por una concepción de música “anclada en el pueblo”, en sus posibilidades de recepción, disfrute y goce. Finalmente se destaca al “arte” (que, en el contexto del argumento, se podría leer como música popular) como posibilitador de una “puesta en cuestión del orden establecido”.

Ante estas formulaciones cabría que preguntarse ¿Qué concepción acerca de “lo popular” y de “cultura popular” se encuentra en la base de este posicionamiento teórico “oficial” respecto

⁴ En relación a la nomenclatura “música clásica” Fisherman (2013) plantea que la elige “aun a pesar de su escasa precisión, dado que es la que el mercado utiliza y nadie tiene dudas acerca de su significado. Una definición más exacta sería la de música artística de tradición académica o, si se prefiere, de tradición europea y escrita” (Fisherman, 2013:21).

de la música popular? ¿Qué posibilidades y límites conllevan estos supuestos epistemológicos para el acercamiento “plural” que se pretende realizar? ¿En qué medida posicionarse desde esta perspectiva habilita o constriñe la posibilidad de formar a los estudiantes en un posicionamiento crítico respecto del orden social?

La noción de “pueblo” definida en términos singulares y asociada a un contenido “esencial” que remite a los “orígenes” nos habla, creemos, de la pervivencia (al menos parcial) de concepciones propias del romanticismo. Como señala García Canclini:

Los románticos concibieron al pueblo como un todo homogéneo y autónomo, cuya creatividad espontánea sería la manifestación más alta de los valores humanos y el modelo de vida al que debiéramos regresar. La creencia en la cultura popular como sede auténtica de lo humano y esencia pura de lo nacional, separada del sentido artificial de una ‘civilización’ que la negaba, tuvo cierta utilidad para reivindicar el pensamiento y las costumbres populares, suscitar su estudio y su defensa después de una larga exclusión del saber académico (García Canclini, 1982:64).

Puntualizando lo señalado por este autor, cabría enfatizar que desde estas perspectivas se entiende lo popular como una entidad *apriorística*, exenta de redefiniciones y mutaciones históricas; como un todo *homogéneo*, en el que no cabría diversidad, multiplicidad, pluralidad; y como una entidad *autónoma*, ubicada por fuera de relaciones sociales, económicas y culturales que podrían condicionarla. En contraposición a esta idea, varios autores provenientes de distintos campos disciplinares, nos ofrecen aproximaciones que permiten pensar “lo popular” y “las culturas populares” desde otro lugar, enfatizando sus carácter histórico, contingente, heterogéneo, relacional y conflictivo.

En su análisis de las fuentes y el contexto en el surge la obra literaria de Rabelais, Mijail Bajtín (1990) explora algunas características de la cultura popular en la Europa medieval pre-capitalista. Para este autor la “cultura carnavalesca” del Medioevo estaba constituida por formas y rituales del espectáculo, obras cómicas verbales, y diversas formas y tipos del vocabulario familiar y grosero. Esta cultura popular cómica se oponía, entraba en tensión, con las formas culturales “serias” o “trágicas” mediante las cuales las instituciones hegemónicas de la época reafirmaban las jerarquías sociales; jerarquías puestas en cuestión o, al menos, entre paréntesis, en los rituales carnavalescos. En este sentido esta “cultura de la risa”, que emergía y atravesaba la cotidianeidad de los sectores populares, ofrecía “una visión del mundo, del hombre y de las relaciones humanas totalmente diferente, deliberadamente no-oficial, exterior a la Iglesia y al Estado; que parecía haber construido, al lado del mundo oficial, un segundo mundo y una segunda vida” (Bajtín, 1990:5).

En continuidad con este abordaje histórico-relacional, pero focalizando la mirada en el período transicional hacia el capitalismo (S. XVIII y XIX), Edward Thompson (1979; 1991) analiza la cultura plebeya de los trabajadores y campesinos ingleses. Para este autor las formas culturales de estos sectores estaban constituidas por un conjunto de costumbres y usos consuetudinarios -una “tradición rebelde”- que establecía leyes, derechos y formas de transmisión cultural que regulaban diferentes ámbitos de la vida cotidiana. También un conjunto de repertorios de acción colectiva que les posibilitaban a estos sectores plebeyos enfrentar los embates de la cultura ilustrada y la economía-política capitalista que comenzaban a imponerse. Partiendo de estos análisis, Thompson destaca la importancia de pensar las culturas populares por fuera de generalizaciones universales, colocándolas en contextos específicos; y, sobre todo, dejando de lado enfoques consensuales y estáticos para priorizar una mirada procesual y conflictiva que destaque como estas formas culturales se constituyen en el marco de relaciones de poder, explotación y resistencia a esa explotación. En síntesis, un enfoque que sitúe a las culturas populares “dentro de la morada material que les corresponde” (Thompson, 1991:20).

De los diversas e interesantes reflexiones desarrolladas por Thompson en relación al lugar que comienzan a ocupar las culturas populares en el marco del naciente capitalismo inglés, quisiéramos detenernos en dos que señalan cierta “ambigüedad” de estas respecto de las constricciones capitalistas. Por un lado, menciona el autor, el hecho de que las formas culturales plebeyas estuvieran estructuradas en torno a racionalidades de índole mágica y/o religiosa hacia que, hasta cierto punto, constituyeran universos simbólicos refractarios, resistentes, a los procesos de racionalización capitalistas: “dado que dicha hegemonía es secular en vez de religiosa o mágica, poco puede hacer por determinar el carácter de esta cultura plebeya.” (Thompson, 1990:22) Por otra parte, también señala la contracara de esto: en tanto el capitalismo introduce una remodelación en las “necesidades” y “expectativas materiales” de los sectores populares –con la consecuente devaluación de las culturas y autoridades tradicionales- se establece un quiebre histórico entre el mundo pre-industrial y el capitalismo moderno en pos de una progresiva mercantilización de todos los aspectos de la vida. Proceso que, según el autor, “continúa con presión irreversible hoy, acelerada en todas partes por medios de comunicación que están al alcance de todo el mundo” (Thompson, 1990:27).

Esta “ambigüedad” que ubica a las culturas populares en el marco de procesos de subordinación ideológica, a la vez que reconoce en ellas rasgos de singularidad y (cierta) autonomía cultural, es retomada por García Canclini:

Las culturales populares (más que la cultura popular) se configuran por un proceso de apropiación desigual de los bienes económicos y culturales de una nación o etnia por parte de sus sectores subalternos. Y por la comprensión, reproducción y transformación, real y simbólica, de las condiciones generales y propias del trabajo y de la vida (García Canclini, 1982:62).

Entonces, la singularidad de las culturas populares está dada no sólo por la apropiación desigual de los recursos simbólicos y materiales de las sociedades capitalistas en las que se despliegan, sino por formas específicas de representación, reproducción y re-elaboración simbólica de sus relaciones sociales. Estos procesos se realizan en el marco de las condiciones de producción, circulación y consumo del sistema general y, a la vez, dándose sus propias estructuras. En este sentido, señala García Canclini, las culturas populares se crean en dos espacios: las prácticas laborales, familiares y comunicacionales con que el sistema capitalista organiza la vida de sus miembros; y las prácticas y formas de pensamiento que los sectores populares crean para sí mismos. Lo que conlleva que cultura hegemónica y popular estén inter-penetradas, conviviendo de manera conflictiva en el marco de los conflictos de clase inherentes a las sociedades capitalistas (García Canclini, 1982:63).

Para finalizar quisiéramos hacer un último señalamiento. Según los autores que venimos reseñando, no se puede pensar las culturas populares por fuera de las lógicas y contenidos propios de la cultura masiva y sus industrias culturales. García Canclini señala que, considerando el contexto de América Latina, con anterioridad a la década del 80 la alta cultura, el arte de masas y las artesanías tenían existencias relativamente autónomas y sujetos de consumo diferenciados, pero en la época actual estas manifestaciones se mixturán o hibridizan. Enfatizando este punto, plantea Barbero “No podemos entonces pensar hoy lo popular, actuante al margen del proceso histórico de constitución de lo masivo (...) su constituirse en uno de sus modos de existencia” (García Canclini, 1997:10).

¿Qué pistas nos brindan estas teorizaciones en torno a las culturas populares para re-pensar la noción de MP más allá de las conceptualizaciones románticas? Dos cuestiones nos interesarían puntualizar.

En primer lugar, señalan la dificultad de pensar cualquier producción cultural propia de los sectores populares (entre ellas la música popular) en términos de “esencias” u “orígenes”;

más bien habría que pensar en términos re-apropiaciones y re-significaciones desiguales, realizadas desde un lugar de subalternidad, que transitan la ambivalencia propia de una dominación ideológica opaca, o bien una autonomía cultural precaria, relativa, “impura”.

En segundo lugar, y en íntima relación con lo anterior, se podría pensar que “la puesta en cuestión del orden social”, la criticidad en que se pretende formar a los futuros profesores y profesoras será más probable si se toma como objeto de estudio y reflexión esta condición “ambigua” de la cultura popular o de la música popular desarrollando su capacidad para descifrar los significados sociales que estructuran y transporta esa música popular atravesada por los procesos de mercantilización propios de las industrias culturales (Garabetta, 2020). Más adelante, cuando reflexiones sobre las consecuencias político-pedagógicas de estos planteos, volveremos sobre este punto.

Música popular desde el “sentido común estudiantil”

A diferencia de otras propuestas de formación docente que se dictan en nuestra facultad, donde la relación del estudiantado con el objeto de conocimiento en el inicio del proceso formativo resulta un tanto difusa, en el caso de los estudiantes del Profesorado en Música Popular Latinoamericana se puede observar un fuerte vínculo con el objeto de aprendizaje construido en su historia personal-social previa al ingreso en la carrera. Esto ocurre, en general, por su formación como escuchas, porque pasaron por el aprendizaje de algún instrumento, por su participación en algún emprendimiento musical, entre otras circunstancias que suelen jalonar sus biografías. Teniendo en cuenta este punto de partida, se podría decir que gran parte de los estudiantes, cuando se inician en la carrera, ya han construido sus “definiciones” de lo que es o debería ser la música popular.

Para indagar estas “definiciones”, en el diagnóstico inicial de la asignatura solemos incluir -entre otras- la siguiente consigna: “Selecciona una obra (disco o canción) de un músico popular que sea significativa para vos y consideres valiosa para ser enseñada, trabajada o transmitida en la escuela. Fundamenta o explica el porqué de tu elección”. La pregunta busca, por un lado, que emerjan los artistas/obras que los estudiantes asocian a la música popular; por otro lado, no interesa también que expliciten los criterios de valor mediante los cuales incluyen o excluyen géneros, obras o artistas del ámbito de lo “valioso” para ser enseñadas en una “institución oficial” como la escuela.

Las respuestas a estos interrogantes señalan con claridad -más allá de algunas especificidades puntuales- algunas constantes que se repiten todos los años. Los géneros más mencionados suelen ser, por lejos, el rock y el folklore, en menor medida el pop. Entre los músicos que rescatan tienen preeminencia y reiteración nombres como Luis Alberto Spinetta (en primerísimo lugar, por lejos), Charly García, Mercedes Sosa, León Gieco, José Larralde, entre otros por el estilo. En cuanto a los criterios que fundamentan estas elecciones hay múltiples y variados: estéticos (“la complejidad de la música y los arreglos”, “el vuelo poético de las letras”); políticos (“habla sobre la represión en la dictadura”, “muestra las injusticias”, “protesta contra...”); morales (“transmiten valores positivos”); culturales (“representa lo que somos, nuestra esencia”), entre otros.

Una cuestión que nos llama la atención, y que suele reiterarse año tras año, son los procesos de exclusión en torno a algunos artistas, obras o géneros que, pudiendo aparecer *a priori* como música popular, quedan invariablemente excluidos: cumbia, cuarteto, reggaeton, la música romántica o melódica, más recientemente el rap, el trap, etc. Al señalarles esto a los estudiantes e interrogarlos acerca del porqué de esta exclusión, los argumentos que se repiten son: “son músicas repetitivas, simples”, “las letras son incorrectas para ser trabajadas en la escuela”, “transmiten antivalores como las drogas, la delincuencia”, “son sexistas y degradan a la mujer”, “son productos comerciales sin valor artístico”, entre otros.

En continuidad con la reflexión que venimos desplegando, varios interrogantes surgen en torno a estas respuestas ¿Qué idea de “valor”, en relación a la música popular, subyace?

¿Qué límites, para un acercamiento “plural” a las músicas populares, suponen estos criterios de valoración?

Si se focaliza la mirada en los “por qué” o fundamentos que esgrimen los estudiantes para justificar lo “valioso” de la música popular por ellos seleccionada varias cosas se podrían decir, conforme varían esos criterios de valoración. En el caso de las justificaciones estéticas (las que esgrimen la “complejidad” de la música o el “vuelo poético” de las letras, entre otros argumentos) se observa, como lo ha señalado Fisherman (2013), la adopción de criterios provenientes de la tradición de música europea escrita o clásica aplicados a un nuevo objeto: la música popular. Para el caso del argumento de la autenticidad cultural como criterio, se puede observar la pervivencia de valoraciones ligadas a las perspectivas románticas ya mencionadas, criterios hegemónicos en el campo de las músicas folklóricas (Díaz, 2011). En cualquier caso, ya sea en estos criterios o en los que adjudican valor político o moral como argumento, se lo hace desde una perspectiva que entiende al valor como algo intrínseco o inmanente a la obra, como un atributo de esta.

Claudio Díaz (2011), recuperando teorizaciones de Raymond Williams, señala que este modo de entender el valor como propiedad “inherente” a la obra implica una tradición intelectual presente en las humanidades que concibe la cultura (o la “alta cultura”) como el conjunto de las obras, de carácter universal y a-histórico que, por su relevancia artística, constituyen los mayores logros de la “sociedad” o la “humanidad”; lo que conlleva un sistema de exclusiones e inclusiones, y una fuerte jerarquización de las producciones culturales. En contraposición a esta tradición, el autor propone un modo sociológico de entender el valor, no como algo inherente a la obra sino como una convención social, un sistema de valoración históricamente construido y disputado, cuyos criterios son interiorizados y naturalizados por los sujetos.

Para la sociología, entonces, el valor no depende o, al menos, no se reduce, a un conjunto de rasgos inmanentes. No se trata del “en sí” de ninguna obra, sino de la relación de esa obra con un sistema de valoración socialmente construido [...] un sistema objetivo, en tanto socialmente construido, pero vivido subjetivamente en la medida en que los criterios de valoración se internalizan y naturalizan. Por otra parte, no es un sistema estático, puesto que la legitimidad y el valor no solo son objeto permanente de disputas, sino que, en la actividad artística, son precisamente aquello por lo que se lucha (Díaz, 2011:206-207).

Si analizamos las respuestas de los estudiantes desde esta perspectiva, se puede intuir el porqué de la inclusión de algunos artistas o géneros del ámbito de la música popular “valiosa” para ser transmitida o trabajada en la escuela, y la exclusión de otras producciones culturales. Se trataría, nos parece, de la puesta en juego de criterios y jerarquizaciones presentes en el campo de la música, interiorizadas y naturalizadas por los estudiantes.

Ahora bien, otra cuestión que llama la atención de estas respuestas, es que los géneros o artistas excluidos (cumbia, reggaetón, música romántica, etc.) son las que cuentan con mayor difusión o masividad y, sobre todo, son aquellas mayormente producidas y/o consumidas por sectores populares, especialmente por jóvenes de sectores populares. Según la última “Encuesta nacional de consumos culturales”⁵ (2017) el sector social de pertenencia y la edad

⁵ Respecto de los aspectos comunes y los matices en relación a la idea de consumos y producciones culturales/musicales plantea Kantor “*Consumos y producciones* no suponen, respectivamente, pasividad y actividad, aunque sí predominancias; esto es: *consumos* no remite a actitudes y posiciones siempre o solo pasivas, opuestas a posiciones activas, ubicadas siempre y solamente en el terreno de las *producciones*. *Consumos culturales* refiere al proceso de apropiación activa de los bienes materiales y simbólicos disponibles socialmente; bienes que, por lo mismo, no constituyen meras mercancías, sino que representan posibilidades de inscripción y reconocimiento, tanto individual como colectivo. En este marco, sujetos y grupos, y sobre todo adolescentes y jóvenes, se encuentran y se crean a sí mismos en torno a ciertos bienes que, a su vez, resignifican en dicho proceso de apropiación. Las *producciones culturales* implican, por su parte, mayor protagonismo, en la medida en

son variables que influyen de manera significativa en las preferencias musicales. Los jóvenes de entre 12 y 17 años, por ejemplo, escuchan intensamente pocos géneros, fundamentalmente cumbia, reggaetón y rock nacional. El estudio también plantea que a menor nivel socio-económico más probabilidad hay de escuchar cumbia, reggaetón, música romántica u otros géneros por el estilo, fundamentalmente aquellos de carácter lúdico-bailable.

Atendiendo estos datos, podría decirse que el problema no sólo reside en cierto elitismo cultural que jerarquiza algunas producciones y des-jerarquiza otras, imponiendo un arbitrario cultural naturalizado; sino en cierto clasismo puesto en juego a la hora de valorar la música y/o cultura producida y consumido por los sectores populares.

Grignon y Passeron (1991), desde la sociología cultural, nos brindan algunos elementos para pensar este punto. Según estos autores todo grupo o clase que ocupa una posición dominante tiende, como primer gesto perceptivo ante la alteridad cultural, al *etnocentrismo de clase* que auto-legitima su cultura como “la cultura”, en desmedro de las producciones culturales del “otro” de clase. A este gesto inicial, proponen contraponerle el *relativismo cultural* como principio metodológico: es decir la idea de que todo grupo social posee un simbolismo cultural irreductible, una “autonomía cultural” propia por lo que su cultura debe ser descripta en sus propios códigos y no jerarquizada en función de criterios externos. No obstante lo cual, también señalan, este relativismo debe ser equilibrado con ciertas dosis de “realismo sociológico” que tome en cuenta la relación de dominación simbólica, es decir “el complejo sistema de mecanismos y de efectos de jerarquización que, en una sociedad de clases, constituye una realidad social respecto de la cual nadie podría formular la hipótesis de que esta milagrosamente desprovista de efectos culturales” (Grignon y Passeron, 1991: 30).

Un acercamiento que tome como punto de partida sólo el relativismo, plantean, corre el riesgo de caer en un *populismo* que absolutiza la autonomía cultural y omite las relaciones de dominación simbólica o hegemonía cultural en las que, necesariamente, las culturas populares se encuentran imbricadas, reforzando ese sistema de dominación al negarlo. Por otra parte, en sentido inverso, una aproximación dominocéntrica que omita el principio de autonomía cultural, corre el riesgo de caer en un *miserabilismo* que “no puede sino computar, con aire afligido, todas las diferencias como faltas, todas las alteridades como defectos” (Grignon y Passeron, 1991:31).

Algo de esto último pareciera resonar en las voces de los estudiantes cuando ven en las “diferencias” musicales de ciertos géneros mayormente consumidos o producidos por sectores populares, “faltas” o “defectos” de complejidad, de poeticidad, de moral, etc.

Reflexiones finales

Terminamos de escribir estas reflexiones a fines del año 2021, transcurre el segundo año de la pandemia de Covid-19. Según las últimas estadísticas del Indec hoy, en nuestro país, 60 de cada 100 niños y jóvenes son pobres. Este dato, lapidario, plantea un problema no sólo en el presente sino a futuro. Un problema que condiciona y condicionará de lleno las instituciones educativas y las prácticas de los docentes que en ellas nos desempeñamos. Los niños/as y jóvenes que atravesarán las puertas de las escuelas para encontrarse con aquellos bagajes culturales que los docentes tenemos para transmitirles serán, en su gran mayoría, de sectores populares cada vez más pauperizados. Una tendencia pre-existente que la crisis social, extremada por la pandemia, profundizará.

En efecto, desde hace varios años se observa en el sistema educativo argentino dos tendencias contrapuestas: por un lado, mayor inclusión de niños/as y jóvenes en los diferentes

que suponen un movimiento de salida con lo propio a la esfera pública, exposición, creación de algo que hasta ese momento no existía y que porta claramente la marca de su/s autor/es” (Kantor, 2008:34).

niveles de la escolaridad formal, debido a la expansión del sistema, la consecuente ampliación de la cobertura territorial, la promulgación de leyes que ampliaron la obligatoriedad de la asistencia en el nivel inicial y secundario, entre otros factores. Y, por otro lado, mayores procesos de exclusión en estos jóvenes “incluidos” de los conocimientos que esas mismas instituciones les ofrecen, debido a la dificultad de estructurar transmisiones pedagógicas relativamente eficaces en contextos atravesados por profundas desigualdades sociales. Esto se plasma, entre otros aspectos, en los altos índices de deserción y repitencia escolar –sobre todo en el nivel secundario- que afectan a los jóvenes de sectores populares (Kessler, 2014).

Este escenario, creemos, obliga a repensar la idea de “justicia educativa” dejando de ver a niños/as y jóvenes de sectores populares como “casos excepcionales” en torno a los cuales se despliegan políticas compensatorias, resituándolos en el centro del sistema educativo, como principales destinatarios de acciones políticas, institucionales y pedagógico-didácticas que combinen criterios de redistribución y reconocimiento. Esto es, que no sólo hagan foco en las desigualdades materiales sino también en las simbólico-culturales, cuestionando los “patrones institucionales de valorización” que consideran como normativas ciertas categorías de actores sociales y como inferiores otras, desvalorizando los rasgos culturales distintivos de ciertos sectores sociales, grupos o colectivos específicos (Rivas, 2011:63-64).

En el caso que nos ocupa, las condiciones de posibilidad para que el reconocimiento de la cultura musical de jóvenes, niños y niñas de sectores populares sea posible pasa, creemos, por un doble movimiento: por un lado, cuestionar/desnaturalizar/relativizar las concepciones y criterios de valoración que los profesores/as de música han construido en relación a las diferentes expresiones de la música popular y los criterios de valoración que les subyacen; y, por otro lado, ejercer una mirada que reconozca en los consumos culturales y musicales de estos jóvenes diferencias culturales legítimas y no meras degradaciones de lo “estéticamente bello” o lo “políticamente correcto” atendiendo a los patrones de valorización dominantes. ¿Cómo promover esta sensibilidad? Algunos desarrollos inscriptos en tradición antropológica argentina y su abordaje de los consumos culturales de sectores populares urbanos, pueden ofrecernos pistas para afrontar este desafío.

Desde mediados de la década del 80 hasta la actualidad, varios autores y autoras (Vila, 1987; Semán, 2005-2006; Semán y Vila, 2008; Silva y Alabarces, 2014; Gallo y Semán, 2015; entre otros) vienen indagando el campo de las culturas populares en Argentina, focalizando especialmente en los consumos y producciones musicalesⁱ. Estos trabajos ayudan a pensar los procesos de apropiación y uso de las mercancías musicales por parte de sectores populares crecientemente precarizados y pauperizados, sin reducir ese complejo proceso a un análisis meramente ideológico-reproductivista (miserabilismo) o romantizante (populismo). De esta línea de trabajo, nos interesa detenernos con más detalle en la propuesta de Pablo Semán (2009) en torno a lo imprescindible de la des-familiarización a la hora de acercarse a los consumos culturales de los sectores populares. Creemos que en esta perspectiva podemos encontrar algunas pistas teórico- metodológicas para pensar procesos de formación de los futuros profesores/as de música que les (nos) ayuden a trascender elitismos culturales y prejuicios clasistas que pueden ir en desmedro de las potencialidades pedagógicas de sus prácticas docentes.

Según Semán los procedimientos de des-familiarización presentes en la tradición antropológica (el autor se inspira, particularmente, en desarrollos de la antropología brasilera) se caracterizan por captar la diferencia cultural con lógicas contrapuestas: por un lado, se familiariza lo extraño, lo “salvaje”, para incluirlo en el ámbito de “lo humano”; al mismo tiempo que se “extraña” lo próximo, lo propio, para no confundir la humanidad de ese otro con nuestra versión de esta (2009:190). Este procedimiento implica encadenar tres gestos teórico-metodológicos: suponer al otro, comparar y escuchar el bajo continuo.

El *suponer el otro* implica el ejercicio de descentrarse de las propias inclinaciones o disposiciones estéticas o morales violentadas en el encuentro con la alteridad cultural, en un intento de percibir las diferencias simbólicas de ese otro. Reconociéndole, en ese gesto, una

capacidad de agencia que requiere ser entendida como tal, antes que impugnada automáticamente como manifestación de una supuesta degradación cultural o servidumbre política⁶.

Por su parte el *comparar* constituye un movimiento si el cuál no es posible suponer a ese otro, y tiene que ver con relativizar la propia perspectiva, la del grupo étnico o de clase del que se forma parte asumiendo la hipótesis relativista de la circulación universal de ciertos productos (musicales, en este caso) y la particularidad de sus usos:

En la explicitación de lo que sea ese nosotros, en la identificación de su historicidad y su contingencia es donde se juega la posibilidad de una interpretación que asuma un posicionamiento diferente del otro y no simplemente su presencia como diferencia ofensiva, amenazante o degradada (2009:192).

Finalmente *escuchar el bajo continuo*⁷ tiene que ver con asumir que las apropiaciones mediante las cuales los sujetos populares hacen suyo un mensaje, un código o un objeto cultural no se realizan en un vacío social e histórico, no son incondicionadas. Estas apropiaciones dependen, coyunturalmente, de las relaciones de fuerza materiales y simbólicas en las que se encuentran los sujetos y, en términos más estructurales, de un “sedimento, histórico y contingente, pero durable, que recibe la ‘novedad’” (pág. 193). El percibir ese sedimento histórico, ese “bajo continuo” condicionante de las apropiaciones culturales, permite profundizar el proceso de relativización al acceder a la existencia de “otros mundos”, otros *ethos* simbólicos, que permiten resignificar las acciones de los otros poniéndolas en tensión con las acciones y criterios naturalizados del propio “mundo cultural”.

Referencias bibliográficas

ADORNO, Theodor (2002) [1941] “Sobre la música popular” en Richard Leppert (ed.) *Essays on Music*, California: University of California Press, 23-57.

ALABARCOS, Pablo y SILVA, Leonor (2014) “Las manos de todos los negros arriba: género, étnia y clase en la cumbia argentina”, en *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, Vol. 3, Nº 2, Buenos Aires, 54-75.

ALIANO, Nicolás (2010) *Culturas populares: orientaciones y perspectivas a partir del análisis de un campo de estudios*. Buenos Aires: Cuaderno de la CJSH.

BAJTIN, Mijail (1990) “Introducción. Planteamiento del Problema”, en Bajtin, M., *La cultura popular en la edad medio y el renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*, Madrid: Alianza Editorial, 6-13.

BARBERO, Jesús Martín (1987) “Introducción” en Barbero, J. M. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona: Ediciones GG.

BOITO, María Eugenia (2010) “Estados de sentir en contextos de mediatización y mercantilización de la experiencia. Intentos por precisar una lectura materialista de las

⁶ En relación a este punto, a modo de ejemplo y recuperando su propia experiencia de investigación en relación al rock barrial argentino, el autor plantea: “En los años noventa nos aproximamos al rock en Argentina y pudimos observar que lo que era presentado y temido como un nacionalismo esencialista o como el resultado del empobrecimiento económico resultaba ser el efecto de una transformación de las perspectivas de los jóvenes de sectores de sectores populares : hacían suyo el rock que había sido casi exclusivo de las clases medias y lo utilizaban para reivindicar la Nación como el equivalente de un espacio de derechos y reclamos que el cambio político y económico habría imposibilitado a través de las vías políticas tradicionales” (Semán, 2009:190).

⁷ El bajo continuo es “la forma compositiva del barroco en la que la mano derecha del clavecinista intervenía ‘libremente’, dialogando con lo prescrito detalladamente por la partitura para la mano izquierda (y la voz superior)” (Semán, 2009:194).

sensibilidades”, en Boito, M. E. y Grosso, J. L. (comp.) *Cuerpos y emociones desde América Latina*, Córdoba: CEA-Conicet, 89-106.

CARABETTA, Silvia (2014) *Ruidos en la Educación Musical*. Buenos Aires: Editorial Maipue.

DIAZ, Claudio (2011) “Investigación, música popular y valor”, en Sanz, J. F. y López Cano, R. (Coord.) *Música popular y juicios de valor: una reflexión desde América Latina*, Venezuela: Fundación Celarg, 76-95.

FIRTH, Simón (2001) [1987] “Hacia una estética de la música popular”, en Cruces F. y otros (Edit.) *Las culturas musicales. Lecturas en etnomusicología*, Madrid: Ed. Trotta, 88-105.

FISHERMAN, Diego (2013) *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular*. Paidós. Buenos Aires.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1982) *Las culturas populares en el capitalismo*. México DF: Editorial Nueva Imagen.

GRIGNON, Claude; PASSERON, Jean-Claude. (1991) *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Buenos Aires: Edición Nueva Visión.

KANTOR, Débora (2008) “Puntuaciones sobre consumos culturales de jóvenes y adolescentes” en Kantor, D. *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires: Del Estante Editorial, 34-52.

KESSLER, Gabriel (2014) “Tendencias contrapuestas en Salud, Educación y Vivienda”, en Kessler, G., *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 45-67.

PASSERON, Jean (1993) “La escuela y las culturas populares”, en *Archipiélagos-Cuadernos de crítica de las culturas*, Nº 5, Universidad de Barcelona, 131-139.

RIVAS, Axel (2011) “Principios para la construcción de la justicia educativa”, en Rivas, A. *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, Buenos Aires: CIPPEC-UNISEF-Embajada de Finlandia, 24-47.

SANCHEZ, Octavio (2005) “El concepto música popular. Construcciones, perspectivas, líneas de estudio”, Conferencia de apertura del IIIº Encuentro de Música Popular, realizado en el Departamento de Música de la Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo, del 11 al 15 de octubre de 2005.

SEMAN, Pablo (2009) “Culturas populares, lo imprescindible de la desfamiliarización” en *Revista Maguaré*, Nº 23, Universidad Nacional de Colombia, 181-205.

SHIFRES, Favio; GONNET, Daniel (2015) “Problematizando la herencia decolonial en la educación musical”, en *Revista Epistemus*, Vol. 3, Nº 2, Buenos Aires, 45-78.

THOMPSON, Edward (1979) “Introducción. Costumbres y Cultura”, en Thompson, E. *Costumbres en común*, Barcelona: Editorial Crítica, 57-112.

THOMPSON, Edward (1979) “La economía ‘moral’ de la multitud en la Inglaterra del siglo XVIII”. En Thompson, E. *Tradición, Revuelta y Conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial* (12-167). Barcelona: Editorial Crítica.

VILA, Pablo (1987) “Tango, Rock y Folklore. Apuntes sobre música, política y sociedad en Argentina”, en *Cahiers du monde hispanique et lusobrésilien*, Nº 48, Paris, 22-45.

Documentación consultada:

Plan de Estudios Profesorado en Música Popular Latinoamericana (Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis). Ordenanza Consejo Superior 008/16.

Cita sugerida: ROSALES, Gabriel (2022). "Concepciones de "música popular" y formación de profesores/as en música: un análisis crítico desde el campo de las culturas populares" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 18, 43-55. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 12 de Setiembre de 2021

Aceptado:5 de Abril de 2022