

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN

TALLER DEL TFI

**TRABAJO FINAL INTEGRADOR**

“LA MÚSICA Y LA ESCUELA: APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL UNIVERSO CULTURAL DE LES ESTUDIANTES A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO”

Prof. MATIAS CAUSA

Autor ROBERTO CAMBRE

Director: MAURICIO SCHUTTENBERG

2024

# Índice

Resumen del trabajo	3
Análisis del problema de estudio	4
Formulación y fundamentación de la problemática	8
La música en la historia	8
No es solo música	9
La importancia de la música para los jóvenes	13
Música y educación	15
A deslamar...	16
Juventudes y música	20
Género, poder y autoridad docente	22
Género	22
Poder	25
La autoridad docente	28
Sistematización de estudios y debates sobre la problemática	30
Conclusión	38
Objetivos de la propuesta de investigación-acción	39
Estrategias de acción y plan de actividades	40
Bibliografía	41

# LA MÚSICA Y LA ESCUELA: APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL UNIVERSO CULTURAL DE LES ESTUDIANTES A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DISCURSO.

## **Resumen del trabajo**

Las crisis en las instituciones como “la familia”, el mundo del trabajo, las relaciones laborales flexibilizadas, el desempleo, entre otras y la instalación creciente en la vida cotidiana de las tecnologías de comunicación, repercutieron en las relaciones sociales y en particular en la escuela. La enseñanza “tradicional” no toma en consideración estos cambios ni el universo cultural de les educandes.

Por ello, la educación necesita ampliar sus estrategias para sintonizar con el mundo de les estudiantes, con su vida cotidiana, generando aprendizajes críticos y liberadores. Así, es clave indagar los espacios educativos que se encuentran por fuera del establecimiento, que educan tanto como paredes adentro.

Este TFI aborda la relación de la música y la formación de la personalidad de les jóvenes, pues el arte influye en la subjetividad y la identidad de les educandes instalando temas específicos en su universo temático, relegando otros.

Pretendemos esbozar un proyecto de investigación a realizar en otras instancias formativas del posgrado. Aquí nos limitamos a enfocar y fundamentar el tema de interés sobre la base de la consulta bibliográfica, al tiempo que ensayaremos algunas posibles líneas de investigación para ampliar y continuar esta indagación a posteriori en el campo empírico.

## **Análisis del problema de estudio**

El advenimiento del naciente siglo trajo consigo un fuerte sismo en las estructuras del sistema educativo formal. El sacudón hizo crujir las centenarias columnas y puso en tensión la consistencia de una edificación modelada por la firme mano del “padre del aula” Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888).

Los nuevos vientos del siglo XXI han erosionado los pilares de todas las instituciones del estado y en particular de la educación. La escuela ya no es —si alguna vez lo fue— el lugar por antonomasia del conocimiento, sino que hoy se debate con informaciones de las redes sociales y por la web. Estos medios se han insertado profundamente en la vida de todos; y, aunque subsisten desigualdades muy fuertes en el acceso y apropiación de las nuevas tecnologías, esta alcanza de manera creciente a la población estudiantil.

El proyecto que proponemos se dirige a los mensajes e informaciones que llegan a los educandos, y queremos detenernos en los discursos musicales, dejando para otras investigaciones análisis exhaustivos que puedan englobar niveles macro.

Vemos que para la enseñanza aprendizaje con un sentido emancipador (Freire, 1971), debemos comenzar el proceso con el reconocimiento del universo cultural de los estudiantes para desde allí problematizar las situaciones de opresión. En ese sentido, sostendremos que la música tiene mucho para ello, pues es muy importante y de gran influencia en el cotidiano de los educandos y en los procesos vinculados a la construcción de géneros, las relacionadas al poder y a la autoridad docente; temas que también son materia de debate en los espacios de formación superior docente.

La música, aquí entendida, no es sólo música. Es un dispositivo de múltiples dimensiones y solo una de ellas es la sonora. En ese sentido Edgard Morin (1994) va a señalar que la canción posee una doble arista: una musical y verbal, lo cual la reviste de una mayor complejidad. Pero, además, posee una tercera faceta dada por la imagen que presenta a través de las redes en fotos y videos oficiales.

La música –su discurso- no se haya fuera de los escenarios educativos como componente exterior, sino que se inmiscuye en cómo pensar el conocimiento, en lo que se valora o desprecia, en cómo es la relación con los propios cuerpos o los de otros, y en las autoridades que reconocemos como legítimas y en aquellas que rechazamos (Instituto Nacional de Formación Docente [INFOD], s.f.).

Para sondear esta complejidad de la música trabajaremos con el concepto de *discurso* pues nos permite visualizar el rol constructor de sentidos expresado en letras, apariciones públicas y en materiales audiovisuales oficiales de artistas. Por discurso entendemos a aquella materia significativa que nos permite interrogarla para conocer el sistema productivo al cual remite (Verón, 1993). Junto a lo anterior, es preciso señalar que este trabajo explorará el tema desde la óptica de la comunicación/educación. Pensar en términos de comunicación/educación es inscribirse en un proyecto pedagógico-político, que entiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como tramas de interlocución (Huergo, 1999).

En tanto el discurso de la música atraviesa todas las etapas de la vida, sugerimos pensar su análisis como un contenido transversal, que puede ser abordado desde múltiples espacios curriculares. Según Meaños y Massa tres características esenciales de esos contenidos transversales son: la referencia a la realidad social y a sus problemas más significativos y necesarios para aprender a vivir en sociedad; enfocar especialmente valores y actitudes relacionados con las normas sociales; exigir el aprendizaje de un juicio crítico para abordar la realidad social y son temas o contenidos que se desarrollan dentro de áreas curriculares, en forma integrada con conocimientos ya existentes (Meaños y Massa, 1999. P 46) .

El alcance del discurso musical es tan extendido que son numerosos los trabajos que hablan de su fuerte vinculación con los procesos de formación de identidades grupales e individuales, particularmente en las juventudes.

Como se desarrollará en otro apartado, y en vista a la consulta bibliográfica, autores como López Cabello (2013), Penagós Rojas (2014), Celia de Andrés Ruano (2019), Luciana

Szeinfeld (2019) entre otros, entienden a la música como un fenómeno significativo, conformador de identidades y subjetividades, enmarcado en disputas de poder, pero no trabajan desde la óptica de la educación. Por otro lado, también hay trabajos que avanzan en integrar los procesos discursivos musicales a los formativos (Inchaurrondo, 2018; Cruz Ramírez, 2006), pero no consideran con énfasis la dimensión del poder, de la opresión o de los procesos de construcción de hegemonías. Es por ello que en este trabajo se tratará de aportar lineamientos generales para pensar los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando el universo cultural y las disputas de poder que atraviesan a las juventudes.

En la investigación que planteamos, una forma –no excluyente- de acercarse al objeto puede ser la recolección de los datos que formarán el cuerpo de esta indagación con cursos de distintas escuelas secundarias estatales de la ciudad de La Plata (Provincia de Buenos Aires). Un grupo de estudiantes podría ser del ciclo básico y el otro del ciclo superior, para tener más amplitud de análisis. Esto es por una cercanía particular, pues trabajo como en dos escuelas secundarias estatales platenses.

Se realizarán entrevistas semi estructuradas donde se les podría interrogar sobre los nombres de las bandas y artistas que ellos escuchan y/o que consideran relevantes y los porqués de la elección; que tipo de plataforma utilizan, si es por televisión, celular, CD, etcétera y si ven los videos oficiales o siguen por las redes sociales a estos artistas; cuánto tiempo diario y en qué momentos escuchan música, etc.

Otro ítem para explorar puede ser si ellos suelen compartir con sus docentes momentos de escucha u observación sobre estos materiales. Si existen en su escuela espacios propicios para esta práctica o si por el contrario está restringida de alguna manera.

También sería útil interrogar sobre si la música que escuchan forma parte de alguna materia específica. Si tienen la materia “música” y si en ella debaten sobre los discursos insertos en la música. Asimismo, si la escuela posee instrumentos musicales para producir material sonoro.

Por otro lado, se entrevistará a los docentes de esos cursos para saber qué opinión tienen sobre la música, que lugar posee para ellos. Si en su formación como

profesionales han tenido materias que planteen al arte como elemento de peso en la conformación de las subjetividades e identidades juveniles.

Una vez recabados los datos, se procederá a armar un listado de las bandas/artistas/temas más escuchados, cruzando los datos con ambos cursos.

Ya contando con tal insumo, se procederá al análisis del discurso de cada tema/artista. Para ello se sugiere seguir la metodología propuesta por Eliseo Verón que posibilita rastrear las huellas de las condiciones de producción impresas en el discurso.

Con estos procedimientos, siempre en forma de taller, se puede reflexionar en conjunto con los estudiantes sobre los discursos que muchas veces pasan inadvertidos, pero que -junto con otros discursos- van construyendo el poder de los grupos hegemónicos.

Así, de forma transversal, se pueden trabajar en diferentes materias aristas como por ej. las diversas nociones de cuerpos expresadas en videos oficiales, las relacionadas al amor “romántico” y como éste es representado , los desiguales lugares sociales que la hegemonía cultural le otorga a cada género; que proyectan las letras sobre las masculinidades, sobre el poder político partidario, sindical, sobre el lugar de las instituciones escolares y las autoridades docentes, los consumos en general y de drogas en particular, el futuro, el presente etc, etc. Así, al trabajar en diversas materias, se pueden profundizar los contenidos propios de cada espacio curricular partiendo del universo cultural de les educandes.

Por ejemplo, en educación física se podría indagar acerca de los estereotipos de cuerpos que muestran los videos oficiales de los artistas más oídos. ¿Son “neutrales” los discursos sobre los cuerpos? Así cuestiones como la anorexia, la gordofobia, la bulimia, los estereotipos de género y el rol de éstos, la cultura “occidental” y su presentación como cultura universal, el estereotipo de belleza europeo y la detracción a los cuerpos “morochos” de raíces indígenas y africanas etc. pueden ser trabajados partiendo del propio universo cotidiano -esto es los discursos de la música que oyen/ven-, para luego problematizar ese sentido común que se suele naturalizar.

## Formulación y fundamentación de la problemática

En la actualidad la música aparece concebida en la mayoría de los casos más ligada a las esferas del ocio, del consumo y al entretenimiento que a “lo educativo”. Sin embargo, ésta ha conocido momentos históricos en donde se la pensó como una herramienta para la transformación social, vinculada a los sectores subalternos de la sociedad (Gramsci, 1934, p. 33) y con fuertes usos pedagógicos.

Este proyecto de investigación analizará el discurso de la música en la vida cotidiana de los educandos y en la educación. Sostenemos que el análisis del discurso de la música debe ser un elemento transversal en los diseños curriculares.

La música será entendida no sólo como recurso estético, sino fundamentalmente en su *dimensión discursiva*, como materia prima que puede dar cuenta de las contradicciones que operan en el seno de las sociedades. Por estas observaciones se pretende tender un puente entre los universos culturales de los educandos y las instituciones formativas para acercarnos así a los aprendizajes significativos.

### La música en la historia

Las expresiones culturales, y dentro de ellas la música, estuvieron y están directamente imbricadas con las particularidades de la vida económica, las relaciones sociales, las creencias, las cosmovisiones y la historia de los pueblos. Desde tiempos milenarios, la música acompañó diversos ritos: desde iniciaciones chamánicas, funerales, nacimientos, fiestas, ceremonias a dioses (Robles Mendoza, 2007, p. 68-73) hasta las expresiones modernas donde es utilizada en propagandas, spots de políticos, como fondo de ambientes tan disímiles como una sala de espera de un dentista o la recepción de un hotel, en el cine, una iglesia, programas de TV o como un tono de teléfono. Es difícil encontrar momentos en que ella no



esté presente en nuestra vida, y sin embargo falta debate en la escuela en torno a los alcances que posee su discurso.

## No es solo música

En nuestro subcontinente, los primeros artefactos musicales encontrados datan de la sociedad Caral (entre 3.000 y 1.700 A.C) y estuvieron desde ese momento ligados a procesos colectivos: ceremonias, ofrendas para la fertilidad de la tierra, agradecimientos, sacrificios y una diversidad de momentos donde se reunían los pobladores. Confeccionados con piedra, cerámica o huesos de ave, entre otros materiales, los instrumentos y la música poseían una especial consideración dentro de la vida de los pueblos (Sánchez Huaranga, 2015, p. 21).

Con el correr de los años, las sociedades se fueron complejizando y aparecieron ciertos estamentos que luego devinieron en castas. Aunque poseían roles intercambiables muchas veces, surgió una división del trabajo y la música comenzó a ser ejecutada principalmente por los chamanes en sus rituales; si bien se mantuvo la ejecución en colectivo (Robles Mendoza, 2007, p. 70).

Para esta investigación la música no es un fenómeno “natural” (aunque técnicamente en sus entrañas sea del orden físico), sino que se trata de una construcción social atada inexorablemente a los procesos históricos y a las complejas relaciones de poder que establecen los seres humanos entre sí y con su entorno. Dicha construcción, en tanto, se encuentra atravesada por las disputas de poder y, lejos de ser un producto “neutral”, fue y es utilizada por los diferentes sectores en pugna como una herramienta para construir hegemonía o contrahegemonía.

Así, por ejemplo, podemos citar ya desde la invasión española a nuestramerica, el importante rol de poder que tuvo la música en el proceso de evangelización indígena en las reducciones jesuíticas de la provincia de Paraguay (regiones entre los ríos Paraná, Paraguay y Uruguay). La Compañía de Jesús (“jesuitas”) durante los siglos XVII y XVIII utilizaron la

música como una importante herramienta de control: mediante ella buscaron inculcar o “educar” al colonizado en el sentido del “orden”, la contención de los “apetitos” y la expresión devocional (Singer, 2009, p. 7). Lo que procuraban eran dos objetivos primordiales: propagar la fé y aculturar para consolidar la derrota de los vencidos. Aquí vemos esta íntima relación entre las tres dimensiones: la Música, la educación y el poder.

El ejemplo es adrede, pues los “jesuitas” representaban uno de los poderes más fuertes del cono sur: en 1767 (año de su expulsión) existían 30 reducciones con cerca de 115 mil indígenas de pueblos guaraníes, Chiquitos, Chacos, Mojos entre otros. Entonces sus maniobras en relación a la música adquieren mayor relieve, por el propio peso específico de estas reducciones. Esta jerarquía que ya entonces poseía la música se plasmó en el Tercer Concilio Limense (Entre 1582 y 1583) en el cual se recomendó fuertemente la utilización de la música como estrategia de evangelización (Singer, 2009, p. 49).

Podemos decir, entonces, que la conquista económica, social, cultural y religiosa, fue acompañada por una “educación musical” que se convirtió en un aspecto fundamental del proceso de colonización (Szeinfeld, 2020, p. 578).

Pero la música no sólo fue usada entonces como forma de construcción de poder de los invasores, también ha sido territorio de disputa de sentidos por los invadidos. Mediante el empleo de instrumentos musicales autóctonos las diferentes tribus encontraron una forma de resistir y rechazar la cultura impuesta por el colonizador. La Música y la danza ritual eran el medio por el cual se llamaba a la resistencia contra la dominación, y por medio de ella se subvertían los ritos cristianos toda vez que se los imitaba con una función diferente (Singer, 2009, pp 51).

Son bien conocidas las expresiones de sincretismo cultural en el noroeste de lo que es hoy Argentina: por ejemplo, en la quebrada de Humahuaca, departamento de Tumbaya, provincia de Jujuy, hasta nuestros días se mantiene una gigantesca peregrinación para “semana santa” que consiste en el ascenso a más de 4000 msnm hasta el “Abra Punta Corral”. Son más de 20 kilómetros en subida por la escarpada geografía para pedir y agradecer a la “mamita del

cerro”. La gran particularidad de esta procesión es que suben cientos y cientos de tocadores de siku, que es un aerófono cuya existencia data de los tiempos de la sociedad Caral, y es el instrumento andino originario por antonomasia (Vega, 2012).

Ya en el siglo XX, la música y los procesos de educación siguieron muy unidos a las disputas de poder: En un breve repaso podemos citar la corriente musical surgida de la batalla contra el fascismo durante la Guerra civil española (1936-1939), la aparecida en el continente americano en la última mitad de siglo XX al calor de la Revolución cubana, la que tomó fuerza en el cono sur en el proceso de movilización que llevó a Salvador Allende al poder en Chile (Mamani, 2012) o el Movimiento de Artistas Populares (MAP) en Perú a mediados de 1980, sólo por citar algunos acotados ejemplos.

El objetivo claro y prioritario del MAP fue realizar actividades proselitistas aprovechando la conexión natural que tienen los artistas con el pueblo, con el público, con las masas y por la posibilidad de enervación de la sensibilidad social que puede generar todo arte. Es decir, el MAP se adscribió al principio senderista de movilizar y politizar a las masas (Sánchez Huaranga, 2016, p.18).

Pese a sus diferencias tanto históricas como musicales, todos ellos poseían un tronco común que estaba dado por el entendimiento del poder de la música como agente difusor de discursos, como constructor de contrapoder o contrahegemonía, en un movimiento que entendía consciente o inconscientemente a la comunicación y a la educación como inseparables.

Al respecto de esta íntima relación entre los procesos de comunicación y los de educación Jorge Huergo (2001) siguiendo a Schmucler, propone el término comunicación/educación, poniendo el énfasis en la idea de la unión entre ambas expresiones.

La noción de comunicación/educación es un espacio donde se “pretende hacer estallar los frágiles contornos de las disciplinas” y en el cual la barra genera una “fusión tensa” entre los elementos que acepta la distinción, pero “anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado”. Este espacio barrado abre, como nos señala el autor “un nuevo espacio teórico y un nuevo modo de comprender y estimular las prácticas sociales colectivas o individuales” (Schmucler, 1983, p. 4, 8).

Numerosos trabajos hablan de la fuerte relación entre la música y las juventudes, y de la significación e importancia que ésta posee en los procesos de socialización y conformación de identidad. Entre ellos Reguillo Cruz (2000), Ruiz Descamps (2009), Manzano (2010), Semán (2016), Pujol (2005), solo por citar algunas investigaciones que jerarquizan el arte musical como parte fundamental en la conformación de la subjetividad de las juventudes. Hormigos y Cabello señalan que las manifestaciones musicales van unidas a las condiciones culturales, económicas, sociales e históricas de cada sociedad. Para poder comprender un tipo de música concreto es necesario situarlo dentro del contexto cultural en el que ha sido creado, creado, ya que la música está constituida por procesos comunicativos que emergen de la propia cultura (Hormigós y Cabello, 2008, p.267).

En este TFI proponemos centralmente problematizar acerca del lugar de la música en las escuelas, particularmente dentro del nivel secundario, y sus relaciones con la construcción de las subjetividades en un marco de disputas por la hegemonía.

### La importancia de la música para los jóvenes

Podríamos partir de una idea general, en nuestros días la música se encuentra relegada, cuando no ausente, en la vida escolar. Son muy pocos los establecimientos de educación secundaria que tienen la materia “Música” dentro de su plan de estudios. En la CABA, el distrito más densamente poblado del país, de 104 escuelas de nivel medio, sólo doce establecimientos están enfocados a la formación artística, según los datos oficiales. De esas doce instituciones, solo una se orienta en música. El resto se distribuye en danzas, cerámica,

teatro, plástica (Dirección de educación artística, S.f.) En tanto, en el diseño curricular vigente para la enseñanza de nivel secundario en la provincia de Buenos Aires el espacio “Artística” se encuentra dividido en cuatro disciplinas: Danza, música, teatro y plástica-visual (PBA, 2009). Esta separación trae aparejado que, del total de escuelas, solo algunas de ellas tendrán música como materia. Incluso dentro de este universo ya acotado, únicamente serán aquellos estudiantes que transiten el ciclo básico (esto es en la mitad de los años del secundario) quiénes accedan los contenidos de “música”.

De forma similar, la escuela utiliza la música en circunstancias asociadas a efemérides y celebraciones oficiales, con protocolos yertos, que no dan margen a la crítica de los estudiantes o a la experiencia estética musical colectiva. El repertorio prefigurado para tales ocasiones incluye invariablemente, junto a la recepción del pabellón nacional y provincial, la entonación compulsiva del “Himno nacional argentino” y canciones como “La marcha de San Lorenzo”, “A la bandera”, “La marcha de las Malvinas” o “Aurora”, entre otras.

Lo que sostenemos desde este trabajo entonces es que la música es discurso y es un agente ideológico (Alonso, 2009), que lejos de la neutralidad, está cargado de sentidos y significaciones insertos en las luchas de poder que atraviesan la sociedad. Desde la formación de formadores, el discurso musical debe incorporarse como contenido importante a problematizar, ya que él forma parte del cotidiano de los educandos instalando una agenda temática que no es fortuita e influye fuertemente en los procesos de socialización y conformación de identidad entre las juventudes.

Esto último lo han estudiado en profundidad desde los estudios de la juventud autoras como Reguillo Cruz, y Valeria Manzano, desde la historia social de la juventud argentina. Según estas autoras, los cambios en los modos de producción y los avances tecnológicos que trajo la posguerra dieron pie a mayor expectativa de vida. En paralelo se fue gestando, a través de la venta de discos, una industria cultural muy importante, que abrió paso a un mercado novedoso: Los jóvenes. Hacia ellos se dirigieron cientos de películas, revistas, fanzines, el comercio de la ropa y artículos diversos exaltando a este “nuevo” sujeto social. Manzano

hablará de que fue sobre todo mediante el rock y el twist que se prefiguró un sector social con consumos, estándares de ocio y de moda singulares, rompiendo con formatos y tradiciones anteriores y revelando un acentuado cambio en las relaciones entre generaciones. Las juventudes, para esta autora, van a encontrar en la música y en las prácticas ligadas a ella, un sentido de pertenencia generacional (Manzano, 2010, p. 20).

En un sentido similar opina Sergio Pujol cuando habla de la fortísima relación entre las juventudes y la música. El historiador sostiene que el rock si bien tuvo un origen ligado al mercado, con la apropiación que hicieron los oyentes logró plantarse, aún en épocas de fuerte represión y censura, como una práctica social y expresión artística de una generación y una cultura joven consolidada en los años '60 y '70; siendo también vehículo de formas de resistencia frente al proyecto disciplinario de la dictadura cívico-eclesiástico-militar de 1976 (Pujol, 2015, P. 15).

Pero el discurso de la música, como se vio arriba, no es solo una forma de resistencia, sino que también es un medio para instalar una agenda temática reaccionaria que tienda a la reproducción de situaciones de opresión. La industria musical desempeña un papel fundamental como mecanismo generador de modelos de comportamiento y roles sexuales, diferencias de género y dominación masculina. El reggaetón, en su versión más extendida, es un claro ejemplo de esto último (Martínez Noriega, 2014, p. 63-67).

A través de la música les jóvenes encuentran un lugar para socializar, formar sus gustos, identidad, visión de futuro entre otros aspectos. También, claro, a través de ella tienen un canal para narrar sus vivencias, sentires, dolores y alegrías, sueños y esperanzas. De esta manera, este arte posibilita tender un puente entre el universo temático y material de ellos, le docente y la educación transformadora. Como sostiene Freire “es en la propia realidad de ellos que hay que buscar los elementos que estructuren nuestra propuesta educativa” como formadores y formadoras (Freire, 1970, p. 57).

## Música y educación

La educación, que es un acto político, es también un discurso político, inscripto en las disputas de poder que atraviesan la sociedad. Al igual que a todo discurso también al discurso educativo hay que ponerlo siempre en relación con otros discursos, justamente porque es en esa interrelación que lo educativo se define: el proyecto político nacional, el poder, las prioridades educativas regionales, el discurso respecto a los géneros, la infancia, entre otros (Instituto Nacional de Formación Docente, 2022).

La tradición Sarmientina en educación, tan vigente aún hoy, separa la vida cotidiana de los educandos de la escuela. En la concepción hegemónica de la educación escolar, no se reconocen como educativos otros espacios por fuera de ella, como así tampoco las manifestaciones de cultura popular: estas están negadas, silenciadas, calificadas de inferiores, frente a un modelo pedagógico centrado en las maestras y maestros, en los programas, contenidos y manuales con poca o nula participación estudiantil. Este esquema de enseñanza reproductivista, que no problematiza los orígenes de la desigualdad, se encuentra en crisis, razón por la cual debemos replantearnos qué educación es necesaria hoy.

Frente a ese esquema de reproducción, desde mediados de los 60's y al calor de la revolución cubana y el gran proceso de movilización del pueblo boliviano entre otros procesos de lucha en nuestroamérica, tomó fuerza una pedagogía transformadora que apuntó a cuestionar la homología entre escuela y todo proceso educativo. Esta pedagogía, apunta a brindar las herramientas para poder tomar los procesos culturales en los cuales están inmersos los educandos, para incorporarlos en la escuela, para debatirlos. Es esta la tradición pedagógica que sostenemos en el presente TFI. La formación de formadores debe intentar desmontar la operación de invisibilización llevada adelante por el relato del liberalismo fundacional, que disocia las prácticas culturales populares de los procesos pedagógicos. Borrar la identidad es una operación que, al mismo tiempo que no reconoce la diversidad, pretende borrar las diferencias (Mouffe, 2007, p. 23). Entonces ¿Cómo construir personas críticas si desde la misma escuela se pretenden desconocer esos diversos lugares de procedencia cultural de cada estudiante?

El reconocimiento del universo vocabular y cultural de la otra, del otro, es una condición fundamental para que se produzcan aprendizajes significativos (Freire, 1970 p. 58). En ese sentido es que aparece la música como ese puente entre los universos culturales de los sectores populares y el del educador. Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen (Freire, 1970 p. 109, 111).

A desalambrar...

Yo no canto por cantar ni por tener buena voz...canto  
porque la guitarra tiene sentido y razón...

Victor Jara, 1974

En la historia reciente argentina, el golpe cívico-eclesiástico-militar de 1976 vino a desarticular mediante el terrorismo de estado a las organizaciones que bregaban por un cambio social y también a cientos de artistas e intelectuales. Así músicos de gran trayectoria como Leonardo Favio, Miguel Ángel Estrella, Jaime Dávalos, el conjunto Los Trovadores, Horacio Guarany, Víctor Heredia, Armando Tejada Gómez, Osvaldo Pugliese, León Gieco y Mercedes Sosa, entre muchos otros, fueron censurados y perseguidos. El hostigamiento planificado incluso traspasó las fronteras en el llamado “plan cóndor” que involucró a las dictaduras de Argentina, Chile, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Ecuador y Perú principal pero no únicamente. También esta planificación represiva tuvo impacto en algunos países de Europa.

Los regímenes de facto del cono sur, de forma similar al argentino, tuvieron un mismo objetivo: había que callar a las voces discordantes de los artistas. El asesinato en Chile del cantautor Víctor Jara en 1973 tuvo un claro mensaje que buscó inundar de miedo a la



sociedad. En Argentina otro caso tristemente emblemático de esta persecución fue el del músico y compositor Jorge Cafrune, cuya muerte al día de hoy aún no ha sido esclarecida. Al respecto, su hija Yamila Cafrune sostuvo en una entrevista en el matutino Página 12:

Detrás del accidente estuvo la Gendarmería, o la Triple A. Es sabido que López Rega dijo que Cafrune era más peligroso con una guitarra que un ejército con armas. Es sabido que sus discos estaban prohibidos: en Radio Nacional de Córdoba guardan un disco que tiene los temas que no podían pasarse tachados con birrome en la tapa y rayados con un clavo adentro. Entre ellos estaba Zamba de mi esperanza. ¿Sabes cuál era la palabra prohibida...? Era la palabra esperanza” (Micheletto, 2001. pp 33)

Decenas de escritores e intelectuales sufrieron persecución y censura. A libros como El beso de la mujer araña, de Manuel Puig, Alguien que anda por ahí de Julio Cortázar o El pueblo que no quería ser gris de Beatriz Doumerc entre muchos otros se los condenó al silencio. Hasta tal punto obró el terrorismo de estado que los mismos lectores de obras consideradas por el régimen de facto como “peligrosas” quemaban o escondían los libros.

En ese sentido, el terror genocida no ocultó las hogueras de libros “marxistas” y “ateos”, como los sucedidos a plena luz del día en Córdoba en abril del '76, En Rosario y Buenos Aires en febrero de 1977, la tristemente célebre quema de Sarandí en agosto de 1980 donde ardieron más de un millón y medio de libros del Centro Editor de América Latina o en La Plata en septiembre de 1981 (Zeballos, 2008, pp 133-162).

Lo anterior sucedía al mismo tiempo que desde el régimen reaccionario se difunden “artistas” vinculadas a los valores cristianos de familia y la civilización occidental, como “Palito” Ortega (Zumbo, 2018). Pero el ataque y la censura no solo se agotó en les

músiques y escritores, sino también en otras artes como el cine. Ejemplo de ello ocurrió recién iniciada la dictadura y anticipa lo que vendría: el 3 de abril de 1976, el Capitán de Fragata Jorge Bitleston, interventor del Instituto Nacional de Cinematografía, dijo claramente en un discurso que iba a “ayudar económicamente a todas las películas que exalten valores espirituales, cristianos, morales e históricos o actuales de la nacionalidad o que afirmen los conceptos de familia, del orden, de respeto, de trabajo, de esfuerzo fecundo y responsabilidad social, buscando crear una actitud popular, optimista en el futuro...”(Zumbo, 2018 p32).

El poder militar entonces no solo reprimió-secuestró-torturó y desapareció a las voces discordantes, sino que buscó mediante el aparato estatal formar un “sentido común” dócil y afín a su política económica. Como señalara Rodolfo Walsh en su carta a las juntas militares “En la política económica de ese gobierno debe buscarse no sólo la explicación de sus crímenes sino una atrocidad mayor que castiga a millones de seres humanos con la miseria planificada” (Walsh, 1977, p. 4).

Este “sentido común” que buscó ser construido desde la última dictadura intentó sembrar ideas conservadoras en política y liberales en economía, o al menos apáticas y descomprometidas socialmente. Tomaron fuerza expresiones como el “no te metas”, “algo habrá hecho” o “por algo será” que iban de la mano de un creciente individualismo “meritocrático”, en contraposición a posturas vinculadas a la solidaridad, el compañerismo, y la organización social (Moreno, 1995. pp86).

El genocida Rafael Videla lo explicó en una conferencia de prensa en 1977 sin medias tintas: “un terrorista no es sólo alguien con un revólver o una bomba, sino también aquél que propaga ideas contrarias a la civilización occidental y cristiana” (Zumbo, 2018 p26). En el terreno de la cultura esto tuvo su correlato en la promoción estatal de obras y artistas “despolitizadas”, sin compromiso social, que reprodujeran las lógicas de poder del gobierno de turno. Así las expresiones musicales y artísticas fueron ubicadas de manera calculada en la dimensión del “espectáculo” y “esparcimiento” y valoradas fundamentalmente por sus características estéticas, y se buscó, a la par, invisibilizar el potencial pedagógico de los fenómenos culturales y su fuerza constructora de sentidos y legitimidades.

Nicolás Inchaurredo, docente e investigador en comunicación social señala que hubo casos en que no solo algunas canciones fueron proscriptas, sino que discos enteros sufrieron la presión de las dictaduras y los artistas tuvieron que ceder y cambiar la mayoría de las letras (Inchaurredo, 2016, p.44). Este proceso represivo instaurado conoció también una resistencia, atomizada, defensiva y en sintonía con lo que ocurría en otras esferas sociales, no logró torcer la censura, el miedo y el exilio forzado, aunque dio batalla (Rodríguez Lemos-Secul Giusti, 2011). Así como sostiene Vila:

Los conciertos masivos de rock nacional de 1976-1977 son un claro ejemplo de politización en un período de cierre de los espacios tradicionales para la actividad política. En tales conciertos el movimiento se celebró y confirmó la presencia del actor colectivo cuya identidad había sido cuestionada (Vila, 1987, p. 129).

Este trabajo se inscribe en esa línea de “resistencia” frente a esos discursos hegemónicos que la dictadura buscó edificar y edificó en gran parte, en un intento de desnaturalizar aquel sentido común construido de manera intencional en torno a la música y los alcances de ésta en la vida cotidiana de los estudiantes.

## Juventudes y música

En este cuadro, es necesario contemplar en la formación de docentes la dimensión cultural como un espacio de reflexión y crítica. Debe considerarse a ésta con la fuerza que posee, no ya sólo desde el punto de vista estético, sino en su vitalidad discursiva y su importante significación en las juventudes. La formación de formadores debe aportar las

herramientas para poder observar la capacidad reproductora/transformadora de las relaciones sociales vigentes que son intrínsecas al arte. De lo que se trata entonces es de analizar una práctica tan habitual entre las juventudes -como lo es el oír música- y formar a los futuros docentes en la investigación y crítica de los discursos que circulan a través de un formato musical, pues éstos no son ni “objetivos” ni neutrales. Nos preguntamos entonces, qué lugar tiene la música dentro de las juventudes.

Retomamos la noción de “juventudes”, en plural, en tanto reconocemos que lo juvenil es una construcción sociohistórica y no un dato biológico objetivo e independiente de su contexto, tal como afirma Bourdieu. No es lo mismo ser joven y pertenecer a las clases populares, que serlo en los estratos medios o superiores de la pirámide social:

La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable (...) hablar de los jóvenes como una unidad social, como de un grupo constituido, con intereses comunes, y de referirlos a una edad definida biológicamente, constituye una manipulación evidente (Bourdieu, 1990 p165).

La edad, y su tratamiento social, está así condicionada por la experiencia material y simbólica que de su propia vida tengan los sujetos. Aquellos que estén en condiciones de cumplir con los pasos socialmente legitimados podrán ser sucesivamente niños, adolescentes, jóvenes y adultos. La música aparece como uno de los factores fundamentales en la conformación del propio concepto de “ser joven”. Como señala Arcelia Salome López-Cabello la música para las juventudes no solo es un evento sonoro, sino que interpela, identifica, logra dar cohesión, aglutinar y dar sentido a diversos grupos (López-Cabello, 2013, p. 188).

La música cuenta con una capacidad de interpelación muy poderosa, pues posibilita tanto a los oyentes como a los ejecutantes, introducirse en un espacio donde se comparten experiencias, emociones, ritmos, letras intensas, quizá más que cualquier otra propuesta cultural, que incluso permite al sujeto posicionarse políticamente. La música se convierte en un acto educativo cuando el sujeto interpelado, a su vez, logra interpelar a otros sujetos (López-Cabello, 2013. p. 190).

En igual sentido sostiene Penagós:

El consumo cultural los identifica (a los jóvenes) y los cohesiona, les dicta patrones de conducta, códigos, formas socialmente aceptadas de aprendizaje, inclusive su lenguaje se arraiga en los objetos que consumen. En definitiva, se establece un sistema o entramado de creencias. Los miembros del grupo actúan siguiendo estas creencias (Penagós, 2014 p5).

La música, el discurso que circula a través de ella, es un objeto que forma una parte sustancial de la vida de los educandos. Como nunca antes, los nuevos soportes tecnológicos posibilitan que ella esté presente en cada momento. Y junto con el evento sonoro, todo un discurso que se proyecta partiendo de él. La formación de docentes, una formación cuya búsqueda sean los aprendizajes significativos, debe partir del reconocimiento del otro, debe reconocer su universo vocabular, su universo temático (Freire, 1970, pp. 24). Debe poder entablar diálogo con esas experiencias previas y saberes que tienen los educandos, es decir reconocer su universo cultural. La educación debe zambullirse en el cotidiano de los estudiantes. En este punto la música se constituye como un puente entre educadores y educandos.

## Género, poder y autoridad docente

### Género

Hay tres aspectos, sin embargo, que son claves en el día a día de las escuelas, y forman parte de los temas de debate de forma constante en las agendas de los medios y en las capacitaciones docentes. Estamos hablando de la cuestión sobre géneros, sobre el poder y sobre la construcción de autoridad docente. Estas aristas, si bien aparecen muchas veces en forma conjunta y es difícil verlas por separado, merecen, no obstante, su tratamiento individualizado. Consideramos que estudiando los discursos musicales que interpelan a nuestros educandos podemos avanzar en dar respuestas a estos debates tan profundos como cotidianos.

Como señala Buenfil Burgos

La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto (...) cuando hablamos de discurso, no nos referimos al discurso hablado o escrito (speech) necesariamente, sino a cualquier tipo de acto u objeto que involucre una relación de significación (Buenfil Burgos, 1991, p. 3).

Es esta capacidad de significación que nos permite interrogar aspectos clave en los discursos musicales de las juventudes de nuestras escuelas, de interés para abordar los conflictos que se dan en ese marco institucional. ¿Qué dicen esos discursos que oyen las

juventudes en relación a los géneros? ¿Se cuestiona de algún modo la sociedad patriarcal, o por el contrario se naturaliza? ¿Cuáles son los roles asignados a cada género en los videos oficiales de esos artistas? ¿Se hace alusión a algunas problemáticas sociales? ¿Se cuestionan las desigualdades? ¿Aparecen relaciones de poder? ¿A través de las letras y/o videos oficiales se hace alguna referencia a las soluciones colectivas a través de la educación?

En relación con los géneros, Connell señala en el texto Educando a los muchachos que

La cultura de pares está estrechamente ligada con las comunicaciones masivas. La cultura de masa genera imágenes e interpretaciones de la masculinidad y feminidad, las cuales desembocan caóticamente en la vida escolar, en donde los pupilos las elaboran de nuevo, por medio de sus conversaciones diarias, sus tensiones étnicas en los campos de juego, sus aventuras sexuales, etc. (Connell, 2001, p. 158-159).

En referencia a la construcción de género, Subirats va a plantear que

Las sociedades han creado un sistema de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y mujeres, de prescripciones sobre qué deben hacer y cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros (Subirats, 1999, p. 23).

En esta normativización, en estas prescripciones ya desde la más temprana edad se continúa viendo en cualquier juguetería donde siguen imperando los juegos para “niños” y para “niñas”, así como los colores rosa/violeta o los celestes.

Al respecto Butler sostiene que “el género se construye a través de las relaciones de poder y, específicamente, las restricciones normativas que no solo producen, sino que además regulan los diversos seres corporales” (Butler, 1999, p. 13). Una parte importante de la creación y recreación de esos roles la realizan los agentes culturales, naturalizando esos lugares y atribuyendo determinadas características a cada género.

En el discurso musical de algunos artistas se encuentra esta naturalización de los lugares que debiera ocupar para el poder hegemónico cada género. Así, por ejemplo, en el trabajo de Karina Ávalos y otros (2018) vemos cómo a través de las letras y videos oficiales de las bandas de reggaetón más populares se reproduce la idea de la mujer como objeto del deseo masculino, de la pasividad y la sola valoración por su aspecto físico, en sintonía con la construcción hegemónica del gusto.

Estas construcciones, lentamente incorporadas desde la infancia, y luego por todos los dispositivos culturales, no por sutiles y graduales dejan de ser violentos. Por ello la necesidad de analizar desde las escuelas los discursos que circulan a través de la música. Desde la sociología Pierre Bourdieu ha estudiado ese “efecto” que producen las culturas sobre los sujetos y va a señalar que ese tipo de violencia, que se da en un plano simbólico –para separarlo del físico- es casi siempre impuesto sin ser percibido por sus propias víctimas:

La violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento (Bourdieu, 2003, p. 23).



Desde la perspectiva de este trabajo, mediante la interrogación de los discursos expresados a través de las músicas y artistas que oyen nuestros educandos, se podría problematizar la cuestión de género, como parte de las manifestaciones de poder que atraviesan todas las esferas sociales. Así se intentará dar pasos en el sentido de la crítica a determinados comportamientos sociales que se pretendían estáticos y universales.

Junto con lo anterior, el análisis así trabajado, puede indagar, por ejemplo, elementos como la construcción del gusto (Bourdieu, 2011), la visibilización del poder como elemento transversal en las relaciones humanas (Foucault, 1993) o la construcción de la autoridad pedagógica (Brener, 2019).

## Poder

A la par de poder visibilizar a través del discurso musical las desigualdades de género y las violencias de la sociedad patriarcal, otra de las problemáticas que se podrían abordar y que se encuentra íntimamente relacionada a la anterior es la cuestión del poder y la opresión a la que está sujeta la mayor parte de la población. De lo que se trata es de poner de manifiesto esos lugares donde se intenta, otra vez, de ocultar o negar la existencia de las relaciones de poder. ¿Qué dicen los artistas sobre el poder? ¿En sus discursos está presente la temática? ¿Por qué se omite? ¿Es “natural” que la abrumadora mayoría de los artistas que más venden hablen en sus letras solo de temas relacionados al “amor”? ¿No hay otras temáticas?

Siguiendo a Foucault (1975), en este TFI se observa que el poder se encuentra atravesando todos los fenómenos sociales y la música no escapa a esta particularidad. Una de las características más importantes del poder es que el poder produce, y el poder produce subjetividad, no se concibe como algo negativo, o meramente represivo. “No existe relación de poder que no constituya al mismo tiempo unas relaciones de saber” (Foucault, 1975, p. 34).

Para avanzar en la vinculación del poder y la relación con los discursos musicales se trabajará con el concepto de hegemonía de Antonio Gramsci, trabajado en la educación popular entre otros por Jorge Huergo:

Las prácticas hegemónicas, en Gramsci, tienen por objeto la formación del conformismo cultural en las masas: una serie de actitudes, de comportamientos, de valores y de pensamientos que permiten a una clase ejercer su supremacía y articular, para los fines de su dominio, los intereses y las culturas de otros grupos sociales (Huergo, 2020, p. 2).

El poder hegemónico apela no solo a los aparatos represivos del estado para mantener su dominio de clase, sino -y fundamentalmente en regímenes “democráticos”- a herramientas ideológicas para naturalizar y legitimar su posición de privilegio. Por ello genera discursos para “convencer” a los pobres o grupos subalternos de que las cosas son así y no se pueden cambiar, al mismo tiempo que intentan dividirlos. En términos de Carina Kaplan “existe una maquinaria ideológica que alude a ellos bajo discursos como “los pobres son vagos”, “hay gente que nace para mandar y otros para obedecer”, “en los barrios precarios se concentra la población con baja capacidad intelectual”, “los jóvenes son propensos a la delincuencia” (Kaplan, 2013, p. 129).

Así, el poder hegemónico se encarga de transmitir a través de la prensa y otros dispositivos como el musical, el apego a las normas que perpetúan la subordinación de las mayorías al patriarcado y la inequidad social, a la par que generan mecanismos condenatorios frente a las rupturas del “orden”. En ese sentido, Kaplan sostiene que “los dominados contribuyen, sin saberlo a aceptar las condiciones dominantes sobre los límites” (Kaplan, 2013, pp 132). Este poder que posee la música, como ya se ha señalado, es conocido desde hace siglos y la última dictadura cívico-ecclesiástico-militar argentina sabía muy bien sobre

ello: por tal razón censuró y persiguió a artistas cuyas letras o acciones mostraban un cierto compromiso social; al mismo tiempo que fomentaba a artistas reaccionarios que hablaban de las tradiciones, el amor romántico, los valores cristianos o la familia.

Según afirma Pierre Bourdieu “las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico” (Bourdieu, 2000, p. 66) y es allí donde radica su fortaleza. La naturalización de las prácticas y discursos en torno al origen de la desigualdad se incorporan a las vivencias cotidianas y se viven como “inevitables” entre los dominados. Por ello, cuanto menos crítica exista a las relaciones de desigualdad social por parte del arte más popular, esto es la música, tanto más beneficioso será para el discurso hegemónico y los intereses de las clases dominantes.

En la formación de formadores es clave interrogar sobre el discurso musical pues éste no es ni neutral, ni objetivo, sino que lleva impresas las marcas de las disputas de poder que atraviesan la sociedad. En este sentido, la educación transformadora, crítica, debe observar el aspecto cultural que rodea el cotidiano de nuestros educandos, para aportar las herramientas que desanden las prácticas habituales, partiendo del reconocimiento de los estudiantes, de su universo temático, buscando que sean sus propios temas los que entren en la agenda de los docentes y no al revés.

#### La autoridad docente

Habilitar espacios para analizar los discursos musicales nos posibilita a los formadores tener también un acercamiento amplio con los educandos. Los fuertes movimientos que trajeron aparejados los cambios flexibilizadores en las relaciones laborales, la pérdida de derechos con las subcontrataciones o tercerizaciones, el empleo informal, las crisis habitacionales, la creciente incorporación de las nuevas tecnologías a la vida cotidiana, entre otros, han tenido gran resonancia en la escuela. A la par que esas transformaciones iban tomando cuerpo desde la educación se votó la ley N° 26.206 sancionada en 2006, un intento de emparentar el sistema educativo a los nuevos tiempos, dando también un marco legal para

el desarrollo de la ESI. Así se pasó desde un marco de tipo vertical, con fuerte peso en las sanciones, a uno más horizontal con la mirada enfocada en el diálogo y en la concepción de la educación como un derecho que el estado debe garantizar.

Pero, no obstante, estos fuertes cambios ocurridos fuera y dentro de las paredes escolares, una parte importante de la docencia sigue manteniendo métodos tradicionales “Sarmientinos” en las aulas, donde le que “posee” el saber es le docente que transmite más o menos unidireccionalmente los contenidos a los “alumnos”.

La real academia española, define como “autoridad” a aquél “poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho, o de derecho”. También establece que la autoridad es una “potestad, facultad, legitimidad” y con relación a este último aspecto -que es el que nos va a interesar ahondar- dice que la autoridad es el “prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia”. Ahora bien, ¿cómo pensar la “autoridad pedagógica” en un contexto de crisis en todas las instituciones de la modernidad? ¿Cómo lograr ese “prestigio y crédito” desde el rol docente? Pensar y utilizar la música en las aulas colaborará mucho en esa construcción.

Tenti Fanfani (2017) señala que esta legitimidad, esta autoridad, viene dada principalmente por dos fuentes: una personal que corresponde a cada docente, vinculada a sus habilidades como comunicador, a su capacidad de interpelación del otre. La otra, dada por su lugar dentro del establecimiento educativo, como una suerte de “efecto de institución”.

Por el solo hecho de estar allí, con la constancia que lo habilitaba en el bolsillo, frente al curso, el maestro gozaba ya de un respeto particular. La audiencia y el reconocimiento se daban por descontados, por lo tanto, no debía hacer muchos esfuerzos para convencer o seducir (Tenti Fanfani, 2017, p. 2).

Pero este fenómeno, el del “efecto institucional” entró en crisis a fines del siglo pasado al mismo tiempo que lo hicieron las instituciones tradicionales como la familia, la escuela, la iglesia, el estado, los partidos políticos, los sindicatos etc. Por ello le docente debe crear y recrear de forma cotidiana y permanente su autoridad pedagógica, debe buscar esos puentes que logren llegar, tocar la sensibilidad del otre, interpelar, debe conquistar a les educandes. Ahí es donde encontramos a la música y al discurso musical como la puerta de acceso a esas prácticas que traen consigo a les estudiantes.

Para poder superar la tradición Sarmientina fuertemente aún arraigada en muchos y muchas colegas, hay que partir de considerar al educando como portador efectivo de cultura y el proceso debe incorporar estos saberes previos. Este posicionamiento era correcto en los 70s de la mano de los pedagogos populares, y hoy lo es más aún con las nuevas tecnologías de acceso a la información.

En su indagación, Cubides y Valderrama (1996), se plantean unos trazos investigativos en torno a los procesos de comunicación/educación que comienzan en la observación de la distancia existente entre las propuestas docentes y el universo temático de los y las estudiantes.

Al respecto señalan que les docentes, por regla general, se limitan a hacer circular de manera mecánica información no relevante, que no forma parte del cotidiano de les estudiantes, de sus prácticas, hábitos y consumos culturales. Es una madeja de información teórica alejada de los conocimientos, sin un sentido ni un significado claro para ellos.

Frente a estos desfases la alternativa que se ha sugerido -de alguna manera evidente- es la de conectar, por un lado, los saberes que circulan en la escuela con aquellos propios del “mundo de la vida” del educando, y por otro, con los pertenecientes a la ciencia y a la tecnología (Cubides y Valderrama, 1996, p. 22).

En ese sentido, indagar sobre el discurso de la música y cómo éste se relaciona con la vida cotidiana de los educandos posibilita construir una autoridad desde la cercanía, que abra al debate sobre cuestiones centrales en el propio día a día de éstos como la cuestión de género, el poder, el mercado, el mundo del trabajo, las nuevas tecnologías, los nuevos lenguajes, el imperialismo y la cultura, la política, el patrón de belleza, el patriarcado, los medios masivos de comunicación, la prensa hegemónica, las diversas resistencias, la hegemonía y la contrahegemonía, entre otros aspectos.

## **Sistematización de estudios y debates sobre la problemática**

Como nunca en la historia, la música ocupa un lugar tan central que es difícil imaginar momentos sin que ella esté presente y, sin embargo, en las escuelas secundarias falta debate sobre los alcances de la expresión musical. La tradición Sarmientina en educación, presente aún en mayor o menor medida en nuestras aulas, reniega del acervo cultural que poseen los educandos. Allí lo vemos en el célebre “Facundo” de D. F. Sarmiento reiterar que civilizarse es adoptar los usos y costumbres de los europeos (Sarmiento, 1845). Aún ya entrado el siglo XXI, el universo cultural, los saberes previos no son incorporados, redundando muchas veces en proyectos monológicos.

Desde este TFI se subraya la importancia que tiene el universo cultural, los temas generadores, para desarrollar una pedagogía que apunte a desnaturalizar las desigualdades de género, sociales y de opresión de cualquier tipo. Consideramos que hay que partir de la vivencia cotidiana para desde allí problematizar estas inequidades. En este aspecto, vemos que el discurso de la música tiene mucho para aportar en este recorrido, pues a través de ella se dan procesos de disputa de poder, procesos de construcción de identidad, formación de grupos, entre otros aspectos.

Lo que queremos es acercarnos a la relación de la música y la formación de la subjetividad de los jóvenes, partiendo del supuesto de que el arte instala ciertos temas específicos en el universo temático y vocabular de éstos, relegando otros.

Sondeando en diferentes buscadores académicos a través de la web como Redalyc, SciELO, JSTOR, Google Académico, Dialnet, Sedici, Repositorio UBA, Repositorio Humanidades UNLP entre otros, el resultado arrojó que la investigación en torno al discurso musical, el poder y la educación es un terreno poco cartografiado en Argentina. Sí se encuentran en abundancia elaboraciones sobre la relación de la música como facilitadora de procesos de aprendizaje (Casanovas y García, 2018), en especial en los primeros años de la escolarización inicial y primaria (Pastor Arnau, Corral, González Such, 2018), otros relacionados con la psicología cognitiva (Waisburd y Erdmenger, 2007), relacionadas al folclore o directamente dirigidos hacia la educación musical. También se encuentran muchos trabajos que relacionan la música y el arte a los procesos de conformación de identidades juveniles. Y una menor cantidad que hablan de la música como facilitadora de construcciones hegemónicas/contra hegemónicas (Szeinfeld, 2020; Singuer, 2009; Zumbo, 2018) Pero que conjuguen el poder, la educación y el discurso musical aún es un camino sin explorar. No obstante, se expondrán seguido los antecedentes encontrados en países con sus particulares históricos como Euskadi (país vasco), México, Colombia y Argentina.

En la indagación de Cubides y Valderrama publicada en la revista *Nómadas* (1996) para la Universidad central de Bogotá, Colombia se plantean unos trazos investigativos en torno a los procesos de comunicación/educación que comienzan en la observación de la distancia existente entre las propuestas docentes y el universo temático de los y las estudiantes.

Al respecto señalan que los docentes, por regla general, se limitan a hacer circular de manera mecánica información no relevante, que no forma parte del cotidiano de los estudiantes, de sus prácticas, hábitos y consumos culturales. Es una madeja de información teórica alejada de los conocimientos, sin un sentido ni un significado claro para ellos.

Frente a estos desfases la alternativa que se ha sugerido -de alguna manera evidente- es la de conectar, por un lado, los saberes que circulan en la escuela con aquellos propios del 'mundo de la vida' del educando, y por otro, con los pertenecientes a la ciencia y a la tecnología (Cubides y Valderrama, 1996, p. 4).

En ese sentido, indagar sobre el discurso de la música y como éste se relaciona con la vida cotidiana de los educandos posibilita poner en debate cuestiones centrales en el propio día a día de éstos como la cuestión de género, el poder, el mercado, las nuevas tecnologías, los nuevos lenguajes, el imperialismo y la cultura, la política, el patrón de belleza, el patriarcado, los medios masivos de comunicación, la prensa hegemónica, las diversas resistencias, la hegemonía y la contrahegemonía, entre otros aspectos.

En el mismo trabajo Cubides y Valderrama afirman que

Los sujetos de la educación consideran de poca utilidad práctica los conocimientos que reciben en el aula pues no facilitan el avance de su condición personal, social o laboral. Quiere decir esto que aún el propósito primario de la escuela clásica, preparar para la vida, en términos generales no es cumplido. A cambio de ello, el medio educativo ejerce un control severo sobre lo que se considera valioso en términos morales desde las instancias de poder, y útil desde la racionalidad económica más estrecha (Cubides y Valderrama, 1996, p. 5).



Otro de los trabajos que aportan elementos a la presente investigación es el de López Cabello Araceli Salomé (2012) en donde la autora analiza, tomando herramientas teórico-metodológicas de análisis político del discurso testimonios de jóvenes punks de México, rastreando los rasgos identitarios expresados en las letras, en lo sonoro y en todo aquello que rodea a ambas.

Nos interesa la categoría de discurso como referente para el análisis de la identificación de los sujetos. Discurso desde la óptica desde el Análisis Político a la que adscribe el trabajo señalado, es un conjunto de prácticas significativas; involucra lo lingüístico y lo extralingüístico, no se opone a la realidad, sino que la construye relacionamente, y es constitutivo de toda identidad social (López Cabello, 2012).

Tomamos este trabajo por la metodología (análisis de discurso) que aplica a la música, entendiéndose más allá de lo sonoro, sino como un conjunto discursivo, vinculándola a la cuestión social. Además, se puede ver la matriz educativa que posee el discurso musical así entendido al tallar sobre la subjetividad y la formación de identidad de los sujetos.

En palabras de la autora:

La música cuenta con una capacidad de interpelación muy poderosa, pues posibilita tanto a los oyentes como a los ejecutantes, introducirse en un espacio donde se comparten experiencias, emociones, ritmos, letras intensas, quizá más que cualquier otra propuesta cultural, que incluso permite al sujeto posicionarse políticamente. La música se convierte en un acto educativo cuando el sujeto interpelado, a su vez, logra interpelar a otros sujetos, diseminando el sentir de la música y detonando su

significación en las actitudes, valores y relaciones con los familiares, y en lugares como la escuela, el trabajo, etcétera (López Cabello, 2012, p 188).

La exploración de López-Cabello es un artículo de investigación científica y tecnológica inscrito en el área de Educación, subárea Tópicos específicos de la Educación (Aprendizaje y formación extraescolar), y presenta resultados de la investigación de corte cualitativo.

Otro de los trabajos que sirve como antecedente es el de Yesid Penagos Rojas, en su tesis de maestría de educación y docencia para la Facultad de ciencias sociales y humanas de la Universidad Manizales de Colombia “Lenguajes del poder. La música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes”. En dicha investigación la autora indaga sobre la música reggaetón y cómo ésta influye en la vida cotidiana, en las decisiones, elecciones y relaciones que mantienen con los propios familiares y entre sí un grupo de estudiantes de una institución educativa.

Parte de la premisa de que las juventudes son un público -aunque con cierto nivel de criticidad- más permeable que otros conjuntos sociales para los discursos emanados por el reggaetón, dado que entran a operar en su recepción elementos como la necesidad de identificación, la búsqueda de referencias, de pertenencia a grupos y de diferenciación respecto de otros. Esto es interesante pues mi trabajo se dirige hacia las juventudes, como grupo cultural con ciertos rasgos en común.

El consumo cultural los identifica y los cohesiona, les dicta patrones de conducta, códigos, formas socialmente aceptadas de aprendizaje, inclusive su lenguaje se arraiga en los objetos que consumen. En definitiva, se establece un sistema o

entramado de creencias. Los miembros del grupo actúan siguiendo estas creencias (Panagós Rojas, 2014, p. 295).

El trabajo de Penagos Rojas aporta elementos vinculados a mi investigación en lo concerniente al análisis del discurso musical, poniendo de relieve también la cuestión de género y las vinculadas a los diversos sectores sociales. Además, da pistas sobre las marcas que deja el discurso sobre la conformación de la subjetividad de las juventudes. Si bien no avanza en el rol de la institución escolar y la educación, allana el camino y otorga elementos para el reconocimiento del universo vocabular y temático de los sujetos de la educación.

En el trabajo de tesis de Celia de Andrés Ruano para la Escola Superior de Música de Catalunya (2019) se entiende a la música como un discurso generador de realidad y analiza la relación de éste con el poder hegemónico. También observa la construcción de subjetividad de los sujetos a través del discurso musical y sus implicancias en las esferas económicas, políticas y sociales.

Resulta interesante para mi investigación puesto que pone en cuestión el sentido común de que la música no porta significado y que es un elemento más ligado al ocio y esparcimiento o al pasatiempo que a la dimensión del poder, la formación, la historia, la hegemonía o la contrahegemonía. La música, para la autora “transmite, facilita y promueve discursos de poder de cualquier tipo” (A. Ruano, 2019, p.33).

De manera similar a la anterior, pero desde Argentina, bajo el título “Música y colonialidad: una relación compleja” (2019) Luciana Szeinfeld va a señalar que la música es un espacio de tensiones y conflictos permanentes, de luchas por significarla y resignificarla, y que en el proceso de colonización sirvió como medio de conquista y control social, pero que también fue parte sustancial de la resistencia frente al invasor, y sirvió para dar entidad a los

grupos que combatían. Estas directrices políticas van hacia el meollo de mi trabajo, pues en definitiva de lo que se trata es de lograr que la música sea una herramienta para combatir la opresión, desde la educación.

En la tesis de grado para la licenciatura en educación musical de Andrés Felipe Niño Sanabria para la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica nacional de Colombia titulada “Música como práctica discursiva de poder: un análisis crítico del texto de las Alabaoras de Boyajá en la firma del acuerdo de paz (2016)” se indaga sobre la música, el discurso y su incidencia en la vida política de ese país. El análisis entiende a la música como un discurso social, introduce el concepto de poder en términos de Foucault, y señala que el poder es inherente a las prácticas discursivas; todos estos elementos fundamentales para mi investigación.

También es relevante su intervención ya que amplía el contenido del término “música” para referirse a un concepto ampliado de lo musical, frente al contenido acotado y restringido a lo meramente sonoro. Por el contrario, el autor va a señalar que “hay todo un universo simbólico que gira en torno a la música y que finalmente reafirma el carácter semiótico-social” (Sanabria, 2016,p21).

Por último, el trabajo “cine, escuela y discurso pedagógico” escrito por María Silvia Serra (2011) propone ampliar el territorio pedagógico a los fenómenos culturales y coloca como ejemplo al cine como espacio que tiene que ver con la conformación de la identidad. También considera y pone en relación para la construcción del conocimiento los nuevos consumos culturales, en donde la imagen y la visualidad prima sobre otros lenguajes. Para mí elaboración la cuestión de la imagen que proponen los y las artistas es muy importante. Un sector mayoritario de los y las jóvenes se acerca al discurso de la música a través de canales como YouTube y cada vez ganan más terreno las plataformas como Tik Tok e Instagram, lugares donde prima lo visual. En términos de la autora:

El reconocimiento de otras instancias sociales que impactan en la formación de las identidades colectivas implica revisar el andamiaje conceptual de la pedagogía. Será necesario entonces ampliar las definiciones de educación más allá de los límites de la escolaridad y considerar, en clave pedagógica, prácticas que anteriormente no entraban en su campo (Serra, 2011, p.33).

Si bien se rastrearon antecedentes sobre análisis del discurso musical y poder, se obtuvieron escasos resultados cuando se conjugaron las tres dimensiones, esto es discurso musical, poder y educación. La búsqueda bibliográfica llevada adelante en este TFI, arrojó casi nulo tratamiento en los sitios web de Argentina, en tanto Colombia se mostró como el país que más abordó la temática discurso-poder. Sin embargo, en todos los casos con poca presencia de lo educativo. Es notoria también en todas las indagaciones la concurrencia del término “poder” según la definición de M. Foucault sobre el mismo y su íntima relación con el discurso musical.

No obstante, las vacancias que engloben directamente a los conceptos educación, discurso musical y poder pueden tomar elementos relacionados con mi abordaje y de los que se pueden extraer caminos a seguir. Así, exploraciones como la de Serra (2011) nos hablan de que las juventudes en particular son permeables a los mensajes audiovisuales de los medios, y en redes sociales, la imagen adquiere fuerza frente a los lenguajes escritos. Es útil el concepto usado en este TFI de discurso, pues permite integrar las dimensiones de las letras con imágenes de videos oficiales y apariciones públicas de los artistas.

En un sentido similar, el estudio de Panagós Rojas (2014) aporta elementos para jerarquizar la música como potente dispositivo formador de conductas, en particular de las juventudes. Sanabria (2006) explica la relación entre el poder y los discursos sociales. En tanto que Ruano (2012) y Szeinfeld (2019) van a ver en estas relaciones de poder, a la música como un potente constructor de legitimidades y de construcciones de hegemonía/contra

hegemonía. Todos estos elementos que, sin dirigirse de lleno al tema del presente TFI, sí dan antecedentes firmes para seguir desarrollando investigaciones ulteriores.

Se proponen algunos objetivos para desarrollar una investigación posterior que permita profundizar teórica y, sobre todo, empíricamente, nuestro tema de interés.

## **Objetivos de la propuesta de investigación-acción**

### Objetivo general

Explorar el universo cultural/ musical de les estudiantes de escuelas secundarias urbanas y peri urbanas de la localidad de La Plata.

### Objetivos específicos.

Identificar la agenda temática que proponen les artistas mas seguides por les educandes.

Sondear el grado de prominencia de la música en la conformación de subjetividad de las juventudes.

Analizar el discurso musical observando la dimensión del poder y la constitución de las prácticas culturales.

## **Estrategias de acción y plan de actividades**

Se utilizarán en mayor medida métodos cualitativos de recolección de datos, tales como entrevistas y observación participante (Bernard, 1984). En tanto para el estudio de esta información, la principal herramienta es el análisis del discurso (Verón, 1993).

El tipo de entrevistas que se aplicará serán las semi estructuradas. Se trabajará con dos grupos de estudiantes, uno del ciclo básico y otro de ciclo superior de secundaria. Esto es para tener datos de diversos grupos etéreos. Asimismo, en pos de una mayor amplitud social, se sondeará sobre dos colegios secundarios de diversos lugares del partido de La Plata; uno en el centro del casco histórico y otra escuela en el gran La Plata.

La elección de las entrevistas semiestructuradas nos posibilitará promover el diálogo y el libre discurrir de los sujetos, al mismo tiempo que se encauza hacia el tema de interés. En ese sentido como sostiene Rozengardt los estudiantes “necesitan mucho de comprensión antes que enjuiciamiento. Informarse, pensar, actuar, “ponerse en sus zapatillas” (en definitiva) saber más de ellos...” (Rozengardt, 2013).

El acercamiento al grupo será mediante la observación participante.

La observación participante(O.P) es un proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con el grupo de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello (Kawlich, 2005, p. 3).

En ese sentido, se buscará dar respuestas a las preguntas de investigación enfocándonos en los grupos de jóvenes (sujeto de estudio), respetando los protocolos propios de la O.P. , procurando no interferir discrecionalmente en la actividad de los grupos, al tiempo

que trabajamos sobre nuestras propias prenociones (Bourdieu, 1968), buscando limitarlas para que prevalezcan las expresiones y formas de los educandos.

Pretendemos alterar lo mínimo posible el modo de actuar de los sujetos (en nuestro caso los grupos de estudiantes), tratando de ser “uno más” del conjunto, buscando generar vínculos de confianza, teniendo conversaciones, de suceder, mucho más profundas que una entrevista del tipo pregunta respuesta.

El análisis del discurso, en tanto, busca explicar cómo funcionan los discursos en una comunidad, como éstos son generados, como circulan, como son recibidos, cuáles son sus efectos de sentido.

“Sugeriré que la semiología (...) debe ser una semiología capaz de integrar en su teoría los “efectos de sentido” o no será nada. Sólo así abarcará el conjunto de su esfera: el proceso que va desde la producción de sentido hasta el “consumo” de sentido, donde el mensaje es un punto de pasaje que sostiene la circulación social de las significaciones” (Verón, 1984. p 171).

Asimismo, y bajo la óptica del anterior autor, se analizará la dimensión del poder como constitutiva de los discursos sociales.

Para Verón, el concepto de poder se refiere a la problemática de los efectos de sentido de los discursos. Considera que el poder sólo puede estudiarse a través de sus efectos, y remarca que los efectos de una producción de sentido siempre son una producción de sentido (Torres Castaños, 2011).



## Bibliografía

Alonso, C. 2009 Música para el espectáculo y la comunicación: nuevos caminos para la musicología española. Revista de Musicología vol. 32, núm. 2, págs. 381-396

Arévalo, K., Chellew, E., Figueroa-Cofré, I., Arancibia, A., & Schmied, S. (2018). Ni pobre diablo ni candy: Violencia de género en el reggaetón. Revista de Sociología 33(1), 7-23 .

Bourdieu, P. y otros. 1968. El oficio del sociólogo. Siglo XXI editores. Argentina. p. 37

Bourdieu, P. 1990. Sociología y Cultura. “La `juventud´ no es más que una palabra”, “Algunas Propiedades de los Campos”. Grijalbo. México pp 165

Bourdieu P.(1987). Citado en “ El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios” pp213

Bourdieu, P. (2000) “Sobre el poder simbólico”, en Intelectuales, política y poder, traducción de Alicia Gutiérrez, Buenos Aires, UBA/ Eudeba, 2000, pp. 65-73.

Brener, G. (2019). Seminario Autoridad Pedagógica, conflictos y convivencia en las escuelas. Clase virtual 29/06/2019.

Buenfil Burgos R.N (1991) “Análisis de discurso y educación” Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 1991.

Butler, J. (2002). Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo" - P ed. - Buenos Aires - Paidós 2002. pp 13.

Butler, J. (1999). El género en disputa. Paidós, España.

Connell, R. W. (2001) Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género. Revista Nómadas (Col), núm. 14, abril, 2001, pp. 158-159 Universidad Central Bogotá, Colombia

Cubides C., Humberto J.; Valderrama, Carlos Eduardo Comunicación –educación: algunas propuestas investigativas Nómadas (Col), núm. 5, 1996 Universidad Central Bogotá, Colombia. pp 4-6

Cruz Ramírez, F. (2008) Educación informal: La cultura punk en el tianguis cultural del Chopo. Disponible en: [bgtq.ajusco.upn.mx](http://bgtq.ajusco.upn.mx). Último acceso 2/2/24

Foucault, M. (1993). Microfísica del poder, Ediciones La Piqueta, Madrid. pp 25-44

Foucault, M. 1975. Vigilar y castigar. Ediciones Gallimard, París.

Freire, P. 1970 Pedagogía del oprimido. Siglo XXI ediciones. Buenos Aires.

Gramsci, A. 1934. Cuadernos de la cárcel. Vol III. Juan Pablo Editor. México. 1975

Hormigos, J., & Martín Cabello, A. (2008). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. Revista Española De Sociología, (4). Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/64973>

Humberto J. Cubides C. Carlos Eduardo Valderrama. (1996). Comunicación y educación: algunas propuestas investigativas. Revista Nómadas. Disponible en <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/8-articulos/12-comunicacion-educacion-una-relacion-estrategica-nomadas-5>. Último acceso 14/6/20

Huergo, J., “Comunicación y Educación: aproximaciones”, en Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación, Ed. renovada, 2001

Huergo, J. 2020. “Hegemonía un concepto clave para entender la comunicación”. Disponible en

<https://perio.unlp.edu.ar/catedras/cdac/wp-content/uploads/sites/96/2020/03/T-HUERGO-Ficha-de-C%C3%A1tedra-Hegemonia.pdf>. Último acceso 9/8/2022.

Inchaurrondo, N. (2016). “Traducción y censura en la dictadura”. Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53957>

Inchaurrondo, N. (2018) “La música: un dispositivo pedagógico en el aula” pp 179-189 Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73492>

Instituto Nacional de Formación Docente (28 de junio de 2022) Educar como acto político: categorías de análisis. Nuestra Escuela | INFoD [Clases] ([infd.edu.ar](http://infd.edu.ar))

Instituto Nacional de Formación Docente (13 abril 2023) Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza Nuestra Escuela | INFoD [Clases] ([infd.edu.ar](http://infd.edu.ar))

Kaplan C. (2013) “La persistencia de la desigualdad. La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión de los y las jóvenes” en “Imágenes y discursos sobre los jóvenes”. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp 129.

Kawlich, B. (2005) FQS <http://www.qualitative-research.net/fqs/> Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (ISSN 1438-5627) pp 3-7

López-Cabello, A. S. (2012). La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 185-197.

Mamani, A. (2012). Exilio, resistencia y adaptación de la Nueva Canción Chilena (1973-1978) [en línea]. I Jornadas de Trabajo sobre Exilios Políticos del Cono Sur en el siglo XX, 26, 27 y 28 de septiembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2551/ev.2551.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2551/ev.2551.pdf)

Manzano, Valeria (2010) “Ha llegado la Nueva Ola: música, consumo y juventud en la Argentina, 1956-1966” en Los sesenta de otra manera: vida cotidiana, género y sexualidad en la Argentina (Buenos Aires: Prometeo, 2010).

Martínez Noriega, Dulce Asela Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías de género El Cotidiano, núm. 186, julio-agosto, 2014, pp. 63-67

Micheletto, K (8 de marzo de 2001) Una muerte dudosa. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/2001/01-03/01-03-08/PAG33.HTM>

Moreno, N. (1995). Historia del movimiento obrero argentino, 1995. Ediciones Alternativa. Pp 125-137

Moreno, N (1988) 1982 Comienza la revolución. Cuadernos de Solidaridad #2, Buenos Aires, enero 1988.

Mouffe, Ch. (2007) En torno a lo político. 1 ed. 2 Da reimp. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Paredes de Meaños, Z y Massa, C. (1999) “Los contenidos transversales: Formación ética y ciudadana” Buenos Aires, El Ateneo.

Penagos Rojas, Y. (2014) Lenguajes del poder. La música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes. Tesis maestría universidad de Manizales, Colombia. Disponible en <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1354>.

Pujol, S. (2005) Rock y dictadura. Crónica de una generación (1976-1983). Emecé Editores.

Pujol, S. (2015) Escúchame, alúmbrame. Apuntes sobre el canon de “la música joven” argentina entre 1966 y 1973. Apuntes de investigación del CECYP 2015. Año XVII. N° 25.

-Dirección de educación artística (S.f) Educación artística. Ministerio de educación. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/secundario/educacion-artistica>

Robles Mendoza, R. (2007) Los nuevos rostros de la música andina a través de los instrumentos musicales. Revista Investigaciones Sociales. AÑO XI N° 18, pp. 67-107 [UNMSM / IIHS, Lima, 2007]

Rozengardt, R. (2013) Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela. Editora Miño y Davila. Buenos Aires, 2013. ISBN: 978-84-15295-37-2.

Ruano, C. (2019) Música como dispositivo de poder (tesis). Escola Superior de Música de Catalunya. Disponible en <https://www.recercat.cat/handle/2072/374714>. Último acceso 14/6/20

Rodriguez Lemos- Secul Giusti (2011) Si tienes voz, tienes palabras: análisis discursivo de las líricas del rock argentino en la “primavera democrática” (1983-1986). En <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42188>.

Ruiz Descamps, N. (2009) Música y nacionalismo vasco. La labor musical de Juventud Vasca de Bilbao y el uso de la música como medio de propaganda política (1904-1923) UPV/EHU. Fac. de CC. Sociales y de la Comunicación. Dpto. de Hª Contemporánea. Sarriena, s/n. 48940 Leioa

Semán, P. (2016). Música, juventud, hegemonía: salidas de la adolescencia. Estud. sociol vol.34 no.100 Ciudad de México ene./abr. 2016

Sanchez Huarina, C. D. 2016 El Pcp-Sendero Luminoso en las Universidades, Concepto y Práctica del Folklore: El “Arte de nuevo tipo” en los sikuris p18.

Sánchez Huarina, Carlos. “Los primeros instrumentos musicales precolombinos: la flauta de pan andina o la ‘antara’”. Arqueología y sociedad, Vol. 29 (verano 2015): 461-494.

Serra, M.S. 2011. “Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina”. Teseo, Buenos Aires. 2011

Singer, D. (2009) Entre la devoción y la subersión: la música como dispositivo de poder en las reducciones de la provincia jesuítica del Paraguay ESCENA. Revista de las artes, vol. 65, núm. 2, 2009, pp. 45-54 Universidad de Costa Rica

Subirats Martori M. (1999) Iguales o diferentes. Género y escuela. Paidós, Buenos Aires, pp 23

Szeinfeld, L. (2020). Música y colonialidad : una relación compleja. En M.C. Pisarello, C. Segovia, S. Barbosa (Comps.), Actas de las X Jornadas Nacionales de Antropología Filosófica: discursos contemporáneos. Entre lo intempestivo y lo inactual. A 75 años de la publicación dialéctica de la Ilustración. Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. Universidad del Salvador. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.15661/ev.15661.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15661/ev.15661.pdf) pags 578, 581.

Tenti Fanfani, E. (2017). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf>

Torres Castaños, E. (2011) El poder y el poder del discurso: análisis de la propuesta teórica de Eliseo Verón. En Perspectivas de la comunicación. Vol. 4, N° 1, 2011 · ISSN 0718-4867. Universidad de la frontera. Temuco. Chile.

Vega, M. (2012) “Una aproximación a la música de las bandas de sikus en Tilcara y Buenos Aires” [en línea]. Jornada de la Música y la Musicología. Jornadas Interdisciplinarias de Investigación, IX, 9-11 octubre 2012. Universidad Católica Argentina. Facultad de Artes y Ciencias Musicales; Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”, Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/aproximacion-musica-bandas-sikus-tilcara.pdf>

Vela Peón, F. (2001) Observar, escuchar y comprender. Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. México, 2001.

Verón, E.,(1984) “Cuando leer es hacer: la enunciación en el discurso de la prensa gráfica”, en Verón, Eliseo: Fragmentos de un discurso, Barcelona: Ed. Gedisa.

Verón, E. (1995) “Semiosis de lo ideológico y del poder/La mediatización”, FfyL (UBA), Buenos Aires, 1995.

Verón, E. (1987) "La palabra adversativa" en El discurso político, Hachette, Buenos Aires. 1987.

Verón, E. (1993) “La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad” Ed. Gedisa. Madrid. 1993.

Zeballos, F. (2008) “Los robos, la represión y sus resistencias en bibliotecas, archivos y museos de Latinoamérica” / coord. por Jorge Gómez, Tomás Solari, 2008, ISBN 978-950-23-1620-8, págs. 133-162.

Zumbo, M. Dios, patria y familia: el cine de Palito Ortega en la dictadura / Marcelo Zumbo. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Carrera Ciencias de la Comunicación, 2018. Libro digital, PDF