

1er Congreso Internacional de Música Popular: Epistemología, Didáctica y Producción. Secretaría de Asuntos Académicos, Facultad de Bellas Artes, UNLP, La Plata, 2016.

Las prácticas sociales y el hacer en la música popular.

María Inés Burcet y Alejandro Pereira Ghiena.

Cita:

María Inés Burcet y Alejandro Pereira Ghiena (Octubre, 2016). *Las prácticas sociales y el hacer en la música popular. 1er Congreso Internacional de Música Popular: Epistemología, Didáctica y Producción. Secretaría de Asuntos Académicos, Facultad de Bellas Artes, UNLP, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.ines.burcet/47>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pkvb/Bsh>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Las prácticas sociales y el hacer en la música popular

María Inés Burcet y Alejandro Pereira Ghiena

(UNLP – Facultad de Bellas Artes – LEEM)

Resumen

Este trabajo se propone analizar las particulares del desarrollo musical en contextos ecológicos de producción y circulación de conocimiento. Para ello se analizaron las entrevistas realizadas por el Chango Spasiuk para el programa Pequeños Universos, considerando que los relatos de los entrevistados podrían brindar información relevante respecto de las prácticas musicales que tienen lugar en la cotidianeidad. Considerando la noción de ecología de saberes de Santos (2009), la cual propone la necesidad de encontrar las lógicas subyacentes en las prácticas ecológicamente situadas, se aplicó una metodología cualitativa que permitió derivar las categorías de análisis de los mismos relatos.

Poniendo el foco en las situaciones de adquisición o desarrollo de habilidades musicales se definieron cuatro categorías que permitirían describir el hacer musical: su esencia social, su carácter situado, el rol de la familia y la presencia de componentes afectivos. Se considera que la revisión estas categorías permitirá avanzar en la puesta en valor de otras epistemologías que permitan justipreciar las prácticas y las formas de apropiación del conocimiento que tienen lugar en la cotidianeidad.

Palabras clave

Ecología de saberes; construcción de conocimiento colectivo; prácticas epistémicas; prácticas musicales situadas; participación.

Fundamentación

En el marco de las epistemologías del sur, Boaventura de Sousa Santos (2009) propone la noción de ecología de saberes la cual plantea la necesidad de interpelar a los modelos hegemónicos y colonizados a través de otros modos de conocimiento. De acuerdo con el autor, la sociedad capitalista moderna privilegia las prácticas que implican ciertas formas de conocimiento científico por sobre todo otro tipo de conocimiento. Por lo tanto, las prácticas de construcción epistémica que se dan por fuera de esta lógica científicista quedarían excluidas de la valoración social como conocimiento real. Santos (2009) denomina a este problema como '*monocultura del saber*'. Opuestamente,

“(l)a ecología de los saberes parte del presupuesto de que todas las prácticas relacionales entre seres humanos y también entre los seres humanos y la

naturaleza implican más que una forma de saber, y por lo tanto de ignorancia.”
(Santos, 2009, p. 114)

El autor considera a las prácticas sociales como generadoras de conocimiento válido y propone la necesidad de considerar diferentes modos de circulación de conocimiento, especialmente aquellos que se producen en contextos naturales.

La ecología de saberes no implica un descrédito del conocimiento científico en sí, sino un interjuego entre éste y las otras formas de conocimiento que se dan en diferentes prácticas sociales y culturales. La condición fundamental para que este diálogo epistemológico pueda tener lugar es el principio de incompletitud de todos los saberes, según el cual cada conocimiento implica un tipo de ignorancia (Santos, 2009). Cada saber contribuye al diálogo en su modo de orientar *“una práctica dada en la superación de una cierta ignorancia”* (Santos, 2009: p. 115).

Santos propone establecer las condiciones epistemológicas para la construcción de un conocimiento plural que permita vincular las diferentes teorías con las formas de conocimiento que corresponden a las culturas vivas como así también posicionar las prácticas sociales como prácticas epistémicas.

Desde esta perspectiva resulta crucial estudiar las prácticas musicales que impregnan la vida cotidiana de quienes las practican y que suelen estar invisibilizadas como vías concretas de aprendizaje. Esta invisibilización se debe principalmente a que no se reconocen en ellas los rasgos de institucionalización que caracterizan a las modalidades de aprendizaje validados por los modelos dominantes: (1) diferenciación de claros roles de maestro y aprendiz; (2) circulación unidireccional del conocimiento en la dirección maestro-aprendiz (3) aprendizaje durante el transcurso de la práctica sostenida y generalmente solipsista; (4) separación entre el ámbito de práctica deliberada y el de los escenarios de presentación.

Objetivos

El presente trabajo se propone analizar las particulares del desarrollo musical en contextos ecológicos de producción y circulación de conocimiento, considerando que este conocimiento podría contribuir a generar un posicionamiento alternativo a los supuestos más colonizados de la educación musical en general.

Metodología

Se analizó una serie de entrevistas realizadas a niños y adultos de diferentes regiones de nuestro país para el programa Pequeños Universos conducido por el Chango Spasiuk (emitido por Canal Encuentro, Ministerio de Educación de la Nación). El programa, reúne bajo la mirada sensible de su conductor, una serie de relatos y anécdotas de quienes han descubierto en la música su propia forma de expresión.

Para este estudio se seleccionaron los programas que corresponden a la primera y segunda temporada: (1) Santiago del Estero, chacarera; (2) Misiones, chotis, polka rural y chamamé; (3) Corrientes, chamamé; (4) Chaco, música toba; (5) San Juan, serenata; (6) La Rioja, vidala chayera; (7) Baradero, música surera; (8) Río Negro, música medieval; (9) Tucumán, zamba; (10) Neuquén, música mapuche; (11) Salta, bagualas y coplas; (12) Buenos Aires, música de orquesta; (13) Jujuy, música del altiplano; (14) Formosa, música de frontera con Paraguay; (15) Mendoza, mujeres cantoras; (16) Salta, bandoneón; (17) Entre Ríos, música alemana del Volga y Folklore; (18) Buenos Aires, chamamé; (19) Buenos Aires, tango; (20) Buenos Aires, música clásica; (21) Chubut, Gaiman, música galesa; (22) Neuquén, el legado de Marcelo Berbel; (23) Córdoba, cuarteto; (24) Buenos Aires, Madariaga; (25) Buenos Aires, rock; (26) Chaco salteño, bombo y violín.

Los relatos producidos en el contexto de las entrevistas fueron analizados aplicando la metodología de la *Teoría Fundamentada* desarrollada por Barney Glaser y Anselm Strauss (1967) y posteriormente ampliada y desarrollada por Anselm Strauss y Juliet Corbin (1990; 1994; 2002). Este enfoque utiliza el Método de Comparación Constante, mediante el cual, a partir de un conjunto sistemático de procedimientos de comparación y codificación, el investigador identifica relaciones entre los datos, las cuales lo conducen a definir conceptos o categorías para comprender y describir la realidad que es objeto de estudio. Esta metodología resulta apropiada para identificar las variables particulares de un problema cuando las mismas no se conocen de antemano, como es el caso del presente de estudio.

Para aplicar el método de comparación constante se utilizó el programa NVIVO 10.

Análisis de los datos

El análisis de datos se desarrolló en varias etapas:

En una primera etapa se analizaron y compararon los datos buscando similitudes y diferencias entre ellos. Se otorgó una misma denominación a aquellos datos que compartían una misma idea o dimensión del problema, y se codificaron partes de las entrevistas de acuerdo con esas categorías. Para esta primera etapa se utilizó el programa NVIVO10, el cual permitió reunir las referencias durante el proceso de categorización. Con el objetivo de enriquecer el análisis, los investigadores trabajamos en la identificación de las categorías de análisis de manera independiente.

En una segunda etapa se discutieron y delimitaron las categorías identificadas, su alcance, propiedades y características. En esta etapa se seleccionaron aquellas categorías que resultaban más adecuadas a los objetivos del presente estudio, ya que muchas de las categorías identificadas excedían el problema aquí planteado y serán retomadas en un estudio posterior.

En una tercera etapa, se procuró definir las particularidades de cada una de las categorías establecidas. Para ejemplificarlas, a partir de las referencias marcadas en el texto, se seleccionaron aquellas que mejor permitían dar cuenta el alcance de la categoría en cuestión. Se identificaron y definieron en algunos casos particularidades de las categorías e incluso se establecieron subcategorías.

Resultados

Se presentan aquí las categorías que se vinculan más directamente con la adquisición y/o desarrollo de habilidades musicales. Si bien estas instancias de aprendizaje no son necesariamente enunciadas por los entrevistados como tales, en algunos casos se ponen en evidencia cuando los sujetos describen sus primeras experiencias o sus prácticas habituales.

Haciendo foco en este aspecto de los relatos, se identificaron y establecieron cuatro categorías vinculadas a la práctica musical: su esencia social, su carácter situado, el rol de la familia y la presencia de componentes afectivos.

Su esencia social

Los relatos comprenden descripciones de la práctica musical como un hacer conjunto, un hacer con otros: pares, amigos o familiares. Hacer música es un hecho esencialmente social donde se establecen constantes acuerdos. Hacer con otros implica tomar pistas, indicios, comprender indicaciones gestuales, adecuarse, anticipar, etc.; y todo ello deriva en una construcción que es inherentemente dinámica.

“Con sus amigos salían a dar volteretas y cantar en todos los lugares donde se le diera; no era que salía a hacer grandes presentaciones, pero, sí, él con sus

amigos amenizaba reuniones con la guitarra". (Neuquén, el legado de Marcelo Berbel)

"¿Así que siempre están así, acá guitarreando en el patio un poco? Sí (...) en el caso nuestro, como muchos comprovincianos, es una cuestión de forma de vida" (La Rioja, vidala chayera)

"Desde que yo iba a la escuela, siempre era ir a la escuela y cuando me encontraba con mis amiguitos, que eran mis compañeritos, uno venía de la falda de enfrente y yo estaba del otro lado, ya nos cantábamos coplas. Y el otro decía una cosa, y el otro. Y así íbamos cantando a la escuela". (Jujuy, música del altiplano)

En todas las entrevistas el conductor del programa pregunta a sus entrevistados acerca del modo en que se iniciaron en la música, y aquí observamos que, en muchos casos, el inicio aparece directamente vinculado a la práctica en conjunto:

"Y el chamamé es una música que se aprende a tocar así, en la reunión familiar. Y bueno, en este caso, del abuelo al nieto. Es una cuestión familiar, casi". (Corrientes, chamamé)

"Vivo en Tafí del Valle, Tucumán. Mi abuelo me regaló un violín y yo estoy aprendiendo a tocar. Con mi hermano Franco, siempre nos juntamos a tocar en el patio". (Tucumán, zamba)

"Mi papá antes tenía un barcito. Y abría todos los fines de semana. Entonces ahí se hacían... Comían asado, venía la gente y comía asado, se hacían guitarreadas, y entonces ahí vine conociendo el folklore, digamos, ¿no? Entonces ahí me empezó a gustar, y así empecé". (Buenos Aires, música surera)

Como se observa en estas citas, iniciarse en la práctica instrumental o conocer un estilo en particular son habilidades que se desarrollan compartiendo con otros, donde la construcción de conocimiento es inherentemente colectiva.

Su carácter situado

Otro rasgo particular que se observa en las descripciones de la práctica musical es que las mismas resultan generalmente situadas a partir de la caracterización de aspectos temporales y espaciales. En relación con ello delimitamos dos subcategorías que se encuentran íntimamente relacionadas y que corresponden a la caracterización de *momentos y espacios de encuentro*.

Momentos de encuentro:

La práctica musical se aparece vinculada especialmente a momentos de encuentro tales como: celebraciones escolares, locales, familiares o religiosas; acompañando las actividades cotidianas; en reuniones familiares o con amigos.

"Hoy, en mi escuela, hacemos una pequeña fiesta. Yo voy a cantar para todos mis compañeros". (Baradero, música surera)

"Mientras mi mamá planchaba, cantaba. Mientras cocinaba, cantaba. Mi papá arreglaba un zapato y cantaba". (Chubut, Gaiman, música galesa)

"Lo tradicional es en las juntadas familiares, con familiares, con amigos. Por supuesto, rodeados de muchos músicos, y donde se empieza temprano, con un almuerzo". (La Rioja, vidala cayera)

Espacios de encuentro:

La práctica musical aparece vinculada especialmente a espacios de encuentro tales como: la casa, el patio, el monte, el campo, la escuela, la capilla.

“Nosotros escuchábamos mucho el estilo. Sí. El estilo se cantaba mucho en el campo, la gente del campo” (Santiago del Estero, chacarera)

“Tuve la suerte de poder probar, en el sonido de la noche, sobre todo en el monte, cuando esto está quieto, así, como está ahora, el bombo suena, y se escucha, y más de una legua también”. (Santiago del Estero, chacarera)

“Para mí. Este patio es el patio de la infancia, estos sillones, estos árboles. Si escucháramos el sonido de la naturaleza, estaríamos en la época de la infancia. Y solamente faltaría el abuelo con la guitarra y ahí empieza todo”. (Corrientes, chamamé)

El rol de la familia

Otro aspecto que se observa relevante en los relatos es la relación entre el hacer musical y los vínculos familiares. Las relaciones entre los miembros de la familia en torno al hacer musical tienden a cobrar un rol protagónico. Estas relaciones se observan con diferentes matices que van desde instancias que tienen un propósito más explícito de aprendizaje a otras donde se establecen relaciones más espontáneas y el aprendizaje ocurre en contextos de interacción que no son siquiera explicitados. Todas estas instancias favorecen y estrechan vínculos entre los miembros de las familias y el hacer musical.

“¿Vos aprendiste de tu papá? -Claro. Una enseñanza de imitación. Lo que mi papá hacía, nos pasaba a nosotros las notas y con nombres. Y bueno, así, después uno, con las juntadas de amigos va aprendiendo, rescatando un poquito aquí. Una introducción nueva, como quien dice, cariñosamente, robándose acordes. Y así va. Pero se transporta de generación en generación”. (San Juan, serenata)

“En el caso nuestro que venimos de abuelos, padres, tíos músicos, cantores, bailarines, esto es un poco el común, ¿no? En cualquier día de la semana, en el fin de semana. Guitarra de por medio, bombo, caja, y bueno, cantando. Cantando chayas, cantando vidala”. (La Rioja, vidala cayera)

“Además, yo siempre, de chiquita, veía a mis hermanos cantar y quería. Y me sacaban porque molestaba. Entonces, el día que mi hermano me tendió una mano para subirme a un escenario para mí fue una cosa increíble”. (Neuquén, el legado de Marcelo Berbel)

Componentes afectivos

Finalmente se evidencia una caracterización de la experiencia musical como experiencia sentida, donde abundan descripciones de emociones, sentimientos y sensaciones vinculadas al hacer musical. Algunas veces las descripciones aluden a estados de ánimo, evocan experiencias vividas o refieren a modos de expresión.

“Creo que la música nos permite eso, desandar el corazón, el alma, las cosas que uno las esgrime con dignidad, porque son lo esencial de la vida”. (Santiago del Estero, chacarera)

“Es una cuestión familiar, casi. Toda la vida, en la casa de mis padres (...) Todos los domingos había grandes reuniones. Y, si yo te digo, capaz me quedó mal, porque cuando escucho un chamamé, se me hace que no le debo a nadie”. (Corrientes, chamamé)

“Yo puedo decir cosas cantando que de otra forma no me animo”. (La Rioja, vidala chayera)

“Me identifico mucho con esta zamba. -¿Por qué? Y, porque, digamos, lo que dice su letra, digamos, es verdad: Por ahí ‘flor del campo, bien sencillita’, bueno, yo me siento así, una persona sencilla, digamos. Y después, también, esa parte que dice: (Canta) ‘qué lindo es cantar cuando el corazón lo manda’.

Que es algo que en mi caso, que canto, es como que siempre está y que es la necesidad de cantar y uno, a través del canto, expresa lo que siente, sentimientos". (Tucumán, zamba)

En estos ejemplos se observa que las emociones, sensaciones o sentimientos pueden ser suscitados por "la música" en términos generales, el estilo musical o un texto en particular.

Conclusiones

Este trabajo se propuso analizar las particulares del desarrollo musical en contextos ecológicos de producción y circulación de conocimiento con el fin de contribuir a la construcción de un posicionamiento alternativo a los supuestos más colonizados de la educación musical formal. Para ello se analizaron las entrevistas realizadas por el Chango Spasiuk para el programa Pequeños Universos, considerando que los relatos de los entrevistados podrían brindar información relevante respecto de las prácticas musicales que tienen lugar en la cotidianeidad. Considerando la noción de ecología de saberes de Santos (2009) a partir de la cual el autor propone la necesidad de encontrar las lógicas subyacentes en las prácticas ecológicamente situadas, se aplicó una metodología cualitativa que permitió derivar las categorías de análisis de los mismos relatos.

Poniendo el foco en las situaciones de adquisición o desarrollo de habilidades musicales se definieron cuatro categorías que describen la práctica musical y que fueron caracterizadas en este trabajo: su esencia social, su carácter situado, el rol de la familia y la presencia de componentes afectivos. Estas categorías permitirían describir las lógicas particulares que ocurren en la cotidianeidad del hacer musical pero también podrían dar lugar a supuestos alternativos para pensar la educación musical formal.

La primera categoría refiere a la esencia social de la práctica musical e implica un modo diferente de construcción de conocimiento, un modo colectivo de construcción de conocimiento, donde las situaciones colaborativas y la participación nutre los aprendizajes en múltiples y variadas direcciones y donde el componente esencial es la interacción: escuchar, tomar indicios, acoplarse, esperar, anticiparse, tomar decisiones, etc. Todo ello ocurre de un modo tan natural y espontáneo que ni siquiera es explicitado por sus propios actores, quienes quedan inmersos en esa lógica tan particular que implica el hacer musical conjunto.

Estos modos de circulación de conocimiento que impulsan el desarrollo de habilidades musicales dista mucho de la modalidad unidireccional y de la relación asimétrica de la díada docente-alumno, tan cimentada en los ámbitos de enseñanza formal de la música. Aquí los roles se establecen de un modo más dinámico, más cercanos y simétricos, se aprende "con el otro", se aprende "codo a codo" (Gonnet, 2016).

Ahora bien, la música como hecho social, implica siempre un hacer con otros. Y es a partir de ello que deberíamos preguntarnos ¿por qué el desarrollo de las habilidades musicales está sustentado bajo la lógica de la práctica solitaria? Contrariamente, las prácticas y condiciones de posibilidad de desarrollo deberían ser colectivas, aun en el contexto de la enseñanza formal. Desde esta perspectiva es necesario que la participación musical pueda validarse como hecho social y configurarse también como una práctica epistémica dentro de los ámbitos de enseñanza formal.

Pero además aparecen otras categorías vinculadas a la práctica musical, su carácter situado y el rol de familia; que juegan un papel fundamental, tanto en el hacer musical como en las motivaciones interpersonales, impulsando y propiciando los encuentros alrededor de la música. Resulta interesante observar que, cuando los sujetos entrevistados relatan sus experiencias personales, las prácticas que se configuran en el espacio del encuentro familiar o en la reunión con amigos, no suelen ser reconocidas por ellos mismos como instancias válidas de aprendizaje. Esto deriva de un pensamiento

occidental que ha resultado hegemónico y que ha tendido a visibilizar y validar ciertas formas de conocer y saber, y a su vez, invisibilizar otras. Si no es un modo legitimado de aprendizaje, no parece una instancia válida de desarrollo musical. En este sentido, no es posible llevar la familia, el monte o el campo a los ámbitos de formación musical, pero es necesario rescatar esos espacios como espacios válidos de circulación de conocimiento para ampliar nuestra mirada sobre la educación y para comenzar a construir ontologías que resulten más cercanas a esos modos de pensar y sentir la música.

Un último aspecto, que será simplemente mencionado en este trabajo, pero que merece un mayor desarrollo, es el lugar de los afectos en el hacer musical. En los diferentes relatos se observa que la experiencia musical es vivida y expresada como una experiencia sentida. En esta dirección, en los ámbitos educativos deberíamos encontrar el modo de favorecer los vínculos más directos con el hacer musical, dando lugar a las preferencias y los gustos, para que la experiencia musical pueda ser vivida como un verdadero modo de expresión individual y social.

Consideramos finalmente que una perspectiva de la educación musical formal debería justipreciar las particularidades que derivan de estas prácticas musicales que tienen lugar en la cotidianidad. Procurando poner en valor las dimensiones analizadas en esos espacios de construcción colectiva de conocimiento. Esta mirada no sólo otorgará entidad a otros modos de pensar, hacer y sentir (Santos, 2009; Gonnet, 2016) sino que también permitirá establecer un verdadero debate epistemológico sobre la ontología de las prácticas musicales.

Bibliografía

Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Gonnet, D. (2016) *Aprendiendo Música en el Encuentro*. Tesis de Maestría inédita. FLACSO.

Santos, B. D. S. (2009). Una epistemología del sur. CLACSO. México: Ed. Siglo XXI.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.

Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. En N.K. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, California: Sage.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Editorial Universitaria de Antioquia.