

# Tradición y representaciones socioculturales

Una aproximación al concepto de tradición y reflexiones en torno a las modalidades de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Musical



## Aportes para la reflexión docente

# Tradición y representaciones socioculturales

Una aproximación al concepto de tradición y reflexiones en torno a las  
modalidades de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Musical



## Aportes para la reflexión docente

Tradición y representaciones socioculturales : una aproximación al concepto de tradición y reflexiones en torno a la Educación Intercultural Bilingüe y la Educación Musical / Alejandra Barale y Nancy Marcela Sánchez ; dirigido por Gabriela Azar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.

E-Book.

ISBN 978-987-549-561-6

1. Formación Docente. I. Sánchez, Nancy Marcela II. Azar, Gabriela, dir. III. Título  
CDD 371.1

ISBN 978-987-549-561-6

© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Ministerio de Educación

Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa

Gerencia Operativa de Currículum

Av. Paseo Colón 275, 14º piso, 2014.

C1063ACC - Buenos Aires

Teléfono/Fax: 4340-8030

Correo electrónico: [curricula@bue.edu.ar](mailto:curricula@bue.edu.ar)

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Gerencia Operativa de Currículum.

**Distribución gratuita. Prohibida su venta.**

**Jefe de Gobierno**

Mauricio Macri

**Ministro de Educación**

Esteban Bullrich

**Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica**

Ana María Ravaglia

**Subsecretario de Gestión Económica Financiera y Administración de Recursos**

Carlos Javier Regazzoni

**Subsecretario de Políticas Educativas y Carrera Docente**

Alejandro Oscar Finocchiaro

**Subsecretaria de Equidad Educativa**

María Soledad Acuña

**Directora General de Planeamiento e Innovación Educativa**

María de las Mercedes Miguel

**Gerente Operativa de Currículum**

Gabriela Azar



## **Aportes para la reflexión docente. Formación docente**

Educación Estética

## **Tradición y representaciones socioculturales**

Una aproximación al concepto de tradición y reflexiones en torno a las modalidades de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Musical

### **GERENCIA OPERATIVA DE CURRÍCULUM**

Gabriela Azar

### **ASISTENTES DE LA GERENCIA OPERATIVA DE CURRÍCULUM**

Viviana Dalla Zorza, Gerardo Di Pancrazio, Juan Ignacio Fernández, Mariela Gallo, Martina Valentini

### **ELABORACIÓN DEL MATERIAL**

#### **Coordinador Formación Docente**

Carlos Torrendell

#### **Especialistas**

Nancy M. Sánchez

Alejandra Barale

#### **Agradecimientos:**

A la profesora Cristina Banfi, Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras.

A Silvia Barrios y Norberto Pablo Cirio, por las fotografías “Argentina indígena” y “Afroporteños”.

#### **Fotografía de tapa:**

Nancy M. Sánchez (baile kolla y gaucho pampeano en la Ciudad de Buenos Aires).

### **Edición a cargo de la Gerencia Operativa de Currículum**

**Coordinación:** María Laura Cianciolo

**Edición y corrección:** Gabriela Berajá, Marta Lacour y Sebastián Vargas

**Diseño gráfico:** Patricia Leguizamón, Alejandra Mosconi y Patricia Peralta

# ● Presentación

Esta serie, titulada “Aportes para la reflexión docente”, tiene la intencionalidad de sistematizar y socializar experiencias e investigaciones que nos inviten a profundizar nuestro bagaje curricular y a revisar nuestras prácticas docentes, mediante la reflexión teórica, la narración y la recontextualización de experiencias e historias vividas, tanto propias como de otros.

Formar docentes reflexivos supone capacitar profesionales que puedan modelar su praxis y su biografía construyendo conocimientos nuevos y creativos a partir de su experiencia y del marco de referencia teórico. La construcción de conocimientos implica el esfuerzo por comprender, a partir de la propia investigación y de las propias prácticas, lo que otros pensaron y construyeron, permitiendo su resignificación a partir de las propias experiencias, ideas y desarrollos conceptuales. Esta propuesta, en su conjunto, es la idea matriz que subyace en la génesis de la serie que aquí se presenta.

Asimismo, nuestra intención no es plantear un ejercicio individual sobre la práctica, sino una tarea de reflexión compartida. Según el sociólogo y antropólogo Philippe Perrenoud, los saberes de referencia desbordan los saberes a enseñar y su transposición; la reflexión supone la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como de identificar incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis.

En este primer documento de la serie se presenta una reflexión sobre el concepto de tradición y las representaciones socioculturales en la formación docente. La idea de tradición y sus connotaciones en la producción de identidades sociales e imaginarios de nación constituye un tema transversal para la enseñanza en el marco de las políticas de ciudadanía, inclusión y diversidad cultural.

Con esta propuesta no solo se persigue generar un cambio de pensamiento y un aumento del conocimiento individual de los docentes, sino profundizar nuestro compromiso con los problemas sociales, que requieren, hoy más que nunca, de la intervención de los docentes para su transformación.

Profundizar en estas cuestiones nos puede llevar también a cuestionar nuestros propios supuestos teóricos y nuestra praxis docente. Así, se busca superar, desde este enfoque, la tendencia a una fragmentación del conocimiento, y aportar al desarrollo de un pensamiento complejo sobre diversas temáticas.

Esperamos que este material favorezca, en última instancia, el trabajo de enseñanza, y enriquezca las experiencias de aprendizaje de los futuros docentes.



# Índice

Introducción .....	7
En torno al concepto de tradición .....	9
Tradición, argentinidad e imaginarios de nación .....	9
Los discursos y narrativas de la nación en los siglos XIX y XX .....	11
Algunas características de las representaciones tradicionalistas; tradicionalismo y nacionalismo .....	13
¿Cómo pensamos la tradición en el siglo XXI? .....	14
¿Es posible la neutralidad en cuestiones de cultura? .....	15
La idea de tradición y el mito de la nación “blanca” .....	16
A modo de resumen de la primera parte .....	17
Las nuevas configuraciones regionales y la desnaturalización de las prácticas docentes .....	19
La dimensión curricular y las tradiciones en la formación docente de Lenguas Extranjeras y Música .....	21
Acerca de “lo tradicional” en la música y la enseñanza musical .....	21
Acerca de “lo tradicional” en la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Ciudad de Buenos Aires .....	24
A modo de resumen de la segunda parte .....	27
Reflexiones finales .....	28
Bibliografía .....	29





# ● Introducción

En este documento reflexionaremos en torno al concepto de tradición y sus connotaciones en la producción de identidades sociales e imaginarios de nación. También trataremos la idea de tradición vinculada a la dimensión curricular y a la formación docente en las modalidades de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Artística (nivel superior).

¿Por qué nos interesa reflexionar sobre “la tradición”? La escuela del presente se asume como un instrumento social donde se transmite sistemáticamente la cultura. Es un lugar de encuentro de cosmovisiones y tradiciones. En la escuela no solo “se pasan” palabras, también se transmiten creencias, valores, símbolos, imágenes, sonidos, experiencias.

Igualmente, el rol de la educación es fundamental en la construcción de la *argentinidad*. Por eso consideramos oportuno retomar la discusión acerca de las tradiciones, ya que se está implementando una nueva Ley de Educación Nacional. Al mismo tiempo, en la Argentina y en otros países de la región, se conmemoran los Bicentenarios de la Revolución y la Independencia, colocándose en el centro de la escena la formación de subjetividades y la cuestión identitaria nacional. Estas circunstancias concitan múltiples miradas teóricas sobre las memorias culturales y política se invitan a problematizar estos temas.

Esta idea fue generada a partir de la Gerencia Operativa de Currículum y Enseñanza del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, con la finalidad de elaborar un material destinado a la formación docente. El contenido del documento se articula con un proyecto de investigación que desarrolla una especialista en artes de esta dirección,<sup>1</sup> y se complementa con iniciativas de otra especialista en profesorado de la formación docente.

---

<sup>1</sup> Nancy Sánchez desarrolla actualmente dos proyectos de investigación: “Lo tradicional en la música y la danza popular y sus cambios de sentido” (Sánchez N., 2013); y “Estudio de un caso: la *performance* de Soledad Pastorutti en los festejos del Bicentenario de la Revolución de Mayo de 1810” (Sánchez N., 2012). Ambos están radicados en el Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega”, dependiente de la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.

## ● En torno al concepto de tradición

Este concepto se ha empleado frecuentemente en el campo de los estudios culturales, el folclore y la música popular, donde hay consenso en llamar *tradicional* a un conocimiento que es transmitido oralmente, que se pasa de generación en generación como un legado o herencia. En términos generales, entendemos “la tradición” como transmisión de cultura, comportamientos, valores e ideales institucionales.

Pensando en que la escuela transmite mundos de sentido, hacemos una crítica de la cultura. Abordar críticamente la noción de tradición significa comprender cómo operó en el pasado y de qué otras maneras podemos entenderla hoy. Para ello, tomamos los aportes que proveen los estudios sociológicos, históricos, antropológicos y musicológicos para repensar y redefinir la identidad nacional y su repertorio simbólico.

Siempre en torno a la tradición como eje conceptual, en la segunda parte de este material se hará foco en las representaciones socioculturales presentes en la formación docente, en el marco de las políticas educativas. Concretamente, indagaremos en el reconocimiento de la diversidad cultural y el fortalecimiento de las identidades en las políticas de inclusión escolar, ya que Buenos Aires es una metrópoli multicultural, pluriétnica y plurilingüe que avanza en este sentido. Por lo tanto, reseñaremos algunos rasgos que caracterizaron las tradiciones de enseñanza de las lenguas extranjeras y de la música, y los compararemos con las nuevas tendencias en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Educación Artística (EA).

### Tradición, argentinidad e imaginarios de nación

Desde las instituciones oficiales, nos preguntamos:

- ¿Cuáles son las culturas representadas como portadoras de autoridad, legitimidad y autenticidad?
- ¿Cuáles estuvieron y están presentes/ausentes en los repertorios de la nación?
- ¿Qué formas de subjetividad social, política y cultural se actualizaron en la conmemoración del Bicentenario de la Revolución de Mayo, en 2010?

La tradición aparece asociada a la identidad y la nacionalidad. Comúnmente se ha presentado el “ser argentino” como si se tratara de una esencia o un conjunto de rasgos fijos; no obstante, dado que la conformación de identidades se encuentra constituida por procesos dinámicos, se han revisado y superado aquellas ideas que trataban la cuestión desde una visión cristalizada de la cultura y las sociedades.

Las nociones de tradición y tradicionalismo funcionan como un campo semántico y se vinculan a las ideas de identidad (nacional, regional, local) y de nacionalismo. Lo que en la Argentina se definió como patrimonio e identidad fue variando según los distintos proyectos de Estado-nación y los momentos históricos mundiales.

En nuestro país, lo tradicional se asocia con ciertos grupos sociales, en particular los gauchos y, en ocasiones, las comunidades indígenas originarias (en ambos casos, evocados desde una visión idealizada). Mencionaremos algunas características que nos permitirán reconocer los estereotipos de la identidad nacional. Esto nos permite examinar los discursos contruidos a la luz de las circunstancias políticas, históricas, económicas y culturales en las que se inscribieron los distintos proyectos nacionales, para intentar no seguir reproduciendo miradas sesgadas o prejuiciosas.

Si observamos las fotografías reproducidas en la tapa y al pie de esta página, tomadas en el contexto de la “Feria de las Artesanías y Tradiciones Populares Argentinas de Mataderos” de la ciudad de Buenos Aires, advertimos que distintas fuerzas sociales se disputan espacios de construcción y legitimación de los bienes simbólicos que serían sinónimo de tradición.<sup>2</sup> Podemos pensar que hay tensión entre la bailarina que representa a la comunidad kolla y el gaucho, representante del movimiento tradicionalista. Y podemos leer esa relación como un diálogo fraterno o, contrariamente, como una puja de ambos grupos por posicionar mejor sus símbolos identitarios, étnicos, culturales y sociales.

Las imágenes condensan un conglomerado de sentidos en relación con la cultura de la ciudad, la región y el país. Allí también hay personas de otras nacionalidades, ya que la feria es un punto turístico por excelencia, adyacente a zonas densamente pobladas por inmigrantes procedentes de Bolivia, Paraguay y otras provincias argentinas. Por eso pueden verse allí tanto la bandera argentina como la *wiphala* del *Tawantinsuyu*, el estandarte de los pueblos originarios andinos.

Feria de Artesanías  
y Tradiciones Populares  
de Mataderos, ciudad  
de Buenos Aires.



Foto: Nancy M. Sánchez.

<sup>2</sup> Sánchez, Nancy M. “Hablemos de músicas tradicionales en tiempos de comunidades virtuales: etnomúsica y otras yerbas”, 2007.

## ● Los discursos y narrativas de la nación en los siglos XIX y XX

En el proceso selectivo de rescate de la memoria que operó en los discursos y narrativas de la nación, la llamada “generación del ochenta” adoptó los ideales del romanticismo, que exaltaba el hacer y el sentir del pueblo (*folk-lore*), imprimiéndole un color local. Obras literarias como el *Martín Fierro*, escrito por José Hernández entre 1872 y 1879, reforzaron aquella imagen del gaucho, que supuestamente encarnaba todos los valores de la tradición argentina; como fruto de distintas corrientes estéticas (nativismo, pintoresquismo, costumbrismo) relacionadas con ese imaginario, se escribieron novelas, obras de teatro, piezas musicales, y se realizaron esculturas, pinturas, artesanías.

En la misma línea “argentinista” y opositora a la inmigración en masa, a modo de reacción porteña contra la centralidad de Europa, se publicó *La Tradición Nacional* (1888) de Joaquín V. González, que influyó en la obra del tradicionalista Ricardo Rojas, autor de *La restauración nacionalista* (1909). Estas producciones tuvieron una clara orientación filosófica e ideológica. El padre de la musicología en nuestro país, Carlos Vega<sup>3</sup> (discípulo de Ricardo Rojas) recuerda que “en esta ciudad [Buenos Aires] hacia 1890-1910, de cada tres adultos, dos eran extranjeros...” (Vega, 1981: 25).

En un segundo período nacionalista, otro grupo de elite encabezó el movimiento. Carlos Vega relacionó la reacción tradicionalista con Ricardo Rojas como figura emblemática de este segundo período, que tuvo lugar entre 1904 y 1913, “cuando ingresan al país cerca de tres millones de extranjeros y al poco tiempo emigran (ricos o derrotados) un millón trescientos mil” (Vega, 1981: 26).

En aquel momento se produjo una dinámica en dos sentidos opuestos: por un lado, era evidente la tendencia a privilegiar una imagen de la Argentina como nación “blanca” y culturalmente homogénea, centrada en la cosmovisión europea-occidental. Por otro lado, se manifestaba un profundo rechazo por las características de los inmigrantes reales, que no coincidían con las que habían imaginado quienes fomentaron la política inmigratoria, ya que esperaban el arribo de ciudadanos alfabetizados, obreros calificados provenientes de “naciones civilizadas”. En ese contexto, la educación se convirtió en una herramienta ideológica al servicio de los proyectos de nación.

“El nacionalismo aspira a expresar en el plano más elevado de las artes y las letras, el espíritu del grupo o grupos nacionales. Por lo común emplea técnicas universales y busca en el folklore los elementos caracterizadores” (Vega, 1961: 15).

<sup>3</sup> Vega, Carlos. *Apuntes para la Historia del Movimiento Tradicionalista Argentino*, 1981.

El positivismo científico era un rasgo acentuado entre los intelectuales tradicionalistas de esa época, al igual que su devoción por la idea de *pueblo* de Herder<sup>4</sup> y el panteísmo de Hegel, como en el caso de Joaquín V. González. “Lo tradicional” comienza a ser asociado a la imagen de los próceres o “padres de la patria”, como por ejemplo Manuel Belgrano, Mariano Moreno y José de San Martín; aunque en cada zona hay una preferencia por las figuras locales que participaron de las gestas de la independencia y el progreso de la nación, como Martín Miguel de Güemes, en Salta, y Domingo F. Sarmiento, en San Juan.

La noción de tradición es una idea construida social e históricamente; adquiere diversos significados y connotaciones según el contexto y el discurso en el que aparece.

---

<sup>4</sup> Johann G. Herder (Prusia 1744-1803) fue un filósofo, teólogo y crítico literario que con su pensamiento contribuyó a la aparición del romanticismo alemán. Inspiró a los escritores de su tiempo, entre ellos Johann W. von Goethe. Se interesó por las producciones literarias de las distintas sociedades y cuestionó a los géneros ‘clásicos’ griegos promoviendo una literatura nutrida del saber popular, por esa razón se lo considera como un precursor del relativismo cultural.

## ● Algunas características de las representaciones tradicionalistas; tradicionalismo y nacionalismo

Podemos identificar más de un período nacionalista en la historia argentina. El escritor y musicólogo Carlos Vega, en *Apuntes para la Historia del Movimiento Tradicionalista Argentino* (1981), ubica el primer período nacionalista entre 1780 y 1848 (prolongándose por una larga decadencia posterior), y lo califica como “un movimiento universal que recibió la influencia de los ideales del romanticismo europeo y del post-romanticismo”. En esa obra compila la historia, los protagonistas y las obras que contribuyeron a gestar el movimiento tradicionalista en nuestro país, desde sus inicios hasta las primeras décadas de nuestro siglo.

Vega fue un activo defensor de ese movimiento, al que describe así: “El Nacionalismo en reacción es una actividad que desarrolla una prédica incitante y alienta una compleja finalidad nacionalista, social, etc”. Por eso, nos interesa reflexionar sobre las apreciaciones de este influyente intelectual con la finalidad de rastrear los antecedentes de ciertos conceptos naturalizados en nuestro medio, ya que desempeñó un rol fundamental en las definiciones curriculares que se implementaron desde los organismos oficiales como por ejemplo el Ministerio de Educación de la Nación y por la entonces Secretaría de Cultura.

En el ensayo mencionado, Vega fortalece su posición aseverando que entre las actividades del tradicionalismo se encuentran las que están “dirigidas a la política educacional”, entendidas como integración espiritual del ciudadano por el conocimiento de las tradiciones nacionales, que estaban principalmente a cargo del Estado; y el estudio del folclore como ciencia y lo folclórico como elemento dominante o significativo en las corrientes estéticas conocidas como: costumbrismo, exotismo, realismo, memorialismo, pintoresquismo, naturalismo y nacionalismo, entre otras.

En un sentido general, podemos decir que los discursos sobre la tradición y el tradicionalismo en la Argentina estuvieron vinculados a funciones de formación estética, ética y moral de la sociedad. Esos discursos generados entre el último cuarto del siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo XX, y se basaron en la figura del gaucho, representado a través de la imagen estereotipada del trabajador agropecuario como modelo de vida y de conducta. En el orden de las creencias, de lo moral y lo religioso, el “tradicionalismo argentino” se ve representado por el dogma cristiano prácticamente, de modo excluyente. Al respecto, en *Apuntes para la Historia del Movimiento Tradicionalista Argentino*, Vega expresa:



“Sobre la base del admirado jinete de la llanura los tradicionalistas han creado el hombre que cada uno quisiera ser, el hombre que todos quisieran ver en cada uno, pues aunque los gauchos verdaderos no fueron todos modelos de virtud —ni era posible—, se puede admitir que en sus buenos tiempos los más de ellos fueron hábiles, generosos, buenos cristianos, dignos, honrados y valientes, y las mujeres piadosas, sufridas, trabajadoras, fieles esposas y madres ejemplares.” (1981: 9)

La tendencia a asociar autenticidad y tradición se origina en la creencia de que, en la transmisión oral, los mensajes, los símbolos y comportamientos se mantienen prácticamente inmutables. Actualmente sabemos que esa creencia responde a un pensamiento idealista y esencialista típico del romanticismo, que sustentó los movimientos nacionalistas en Europa y tuvo su proyección en la Argentina. A pesar de la persistente inculcación de estas ideas que acompañaron la reproducción de repertorios de imágenes y de sonidos “criollos” en la escuela, algunas comunidades mantuvieron sus lenguas, sus prácticas rituales comunitarias que constituyen un núcleo simbólico potente que favorece la cohesión grupal y el fortalecimiento de los vínculos identitarios y espirituales.

Emblema del folclore  
creado por Rafael  
Jijena Sánchez,  
aprobado por el Primer  
Congreso Nacional de  
Folklore (1949).



Las distintas expresiones del folclore argentino en sus versiones “tradicionales” son pensadas como reservorio de cierta “pureza” étnica-racial y cultural donde se admiten dos vertientes: una criollo-hispánica y otra de linaje incaico, supuestamente sin mezclas y de antigüedad remota. Tal característica de estirpe u ascendencia se impone como condición desde un lugar hegemónico y se arroga una representación del colectivo de la sociedad nacional.



Al analizar los discursos del movimiento tradicionalista argentino, de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, se vuelve evidente que “lo tradicional” fue pensado como un atributo natural y exclusivo de esa sociedad. En concordancia, predominó la música y la danza folclórica criollas, que monopolizaron los discursos y las prácticas de la tradición como sinónimos de *argentinidad*. Por lo tanto, la construcción de la idea de nacionalidad estuvo acompañada de danzas como el Pericón Nacional y el Cielito, y de un conjunto de músicas y sonoridades vinculados a la cultura criolla, principalmente, que se convirtieron en repertorios emblemáticos, excluyendo las manifestaciones de los pueblos originarios y de los afrodescendientes.

## ¿Cómo pensamos la tradición en el siglo XXI?

Néstor García Canclini analiza desde hace veinte años los procesos de producción y circulación cultural en América latina. Estudia procesos y producciones en una matriz de constante desorganización y reorganización. Es decir, en relación con las innovaciones tecnológicas, los diversos tipos de recepción y apropiación simbólica.<sup>5</sup>

“El fundamento ‘filosófico’ del tradicionalismo se resume en la certidumbre de que hay una coincidencia ontológica entre realidad y representación, entre la sociedad y las colecciones de símbolos que la representan. Lo que se define como patrimonio e identidad pretende ser el reflejo fiel de la esencia nacional.” (García Canclini, 2001: 160)

En el otro extremo encontramos opiniones como la de Isabel Aretz,<sup>6</sup> para quien la música tradicional y la música comercial son irreconciliables. El planteo dicotómico “tradicional *versus* comercial”, sin embargo, ha sido superado. Ya no se puede pensar ninguna manifestación popular escindida de los procesos de producción y mercadeo masivo y mediado por la industria discográfica y del entretenimiento, los medios de comunicación y los avances tecnológicos.

## ¿Es posible la neutralidad en cuestiones de cultura?

Cuestionamos el uso de expresiones tales como “lo indígena” o “lo afroporteño”, y por eso ponemos estos términos entrecomillados, ya que en dichas expresiones, el artículo neutro *lo* sugiere algo general e indefinido, como si mediante su empleo pudiéramos neutralizar la conflictividad que implican las cuestiones de etnia, cultura y clase social.

Asimismo, señalamos que no hay una tradición sino muchas, y todas son valiosas, legítimas y universales en tanto que representan a un grupo humano. En términos de culturas no

<sup>5</sup> García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

<sup>6</sup> Aretz, Isabel. “La música como tradición”, en *América latina en su música*, pp. 255-268. México, Siglo XXI y UNESCO, 1977.

hay algunas mejores y otras peores, o algunas civilizadas y otras primitivas, sino que hay, simplemente, distintas formas de cultura.



● Silvia Barrios y Nohién. Proyecto “Argentina Indígena”.

## La idea de tradición y el mito de la nación “blanca”

Los productos culturales elaborados por aquellas sociedades consideradas actualmente minoritarias en la Argentina, como los pueblos originarios y los afrodescendientes —que históricamente vivieron en condiciones de subalternidad, no gozaron de la misma legitimidad otorgada a las producciones “cultas” europeas o criollas hispanoamericanas, aunque formaron parte de la historia nacional desde los primeros tiempos de la colonia y tuvieron una sostenida presencia en Sudamérica varios siglos antes.



● Afroporteños.

Como anticipamos, en los imaginarios de la nación argentina predominó la idea de una sociedad homogénea, criolla, “blanca”. Tal pretensión de homogeneidad racial y cultural es coherente con la ideología con la que se representaba la nación argentina en los siglos XIX y XX. El pensamiento decimonónico, que buscaba el origen de las especies y explicaba la realidad en términos de evolucionismo biológico, hizo prevalecer la posición eurocéntrica y logocéntrica, desvalorizando otras visiones del mundo que se condicen con la pluralidad étnica. Esa visión tuvo una enorme influencia en las ciencias, las artes y las políticas educativas.

Por un lado, los repertorios de la tradición académica europea creados por las clases burguesas se correspondían con una cultura y una estética supuestamente universales y ostentaban un valor indiscutible, asociado también a un *ethos*. El *Himno Nacional Argentino*, por ejemplo, se corresponde con esta versión de la cultura. Paralelamente, dentro de las expresiones populares y folclóricas en nuestro país se seleccionaron como patrimonio y narraciones de la memoria aquellos repertorios de raigambre criollo-hispana, en los que, cuando se reconocían componentes indígenas o mestizos, se los concebía como partes de una sociedad detenida en el tiempo, “étnicamente pura”, descendiente de un linaje incaico o guaranítico sin mezcla, sin mestizajes previos o posteriores a la época colonial.

Actualmente, coexisten las terminologías *mestizaje*, *hibridación* y *sincretismo* en referencia a cuestiones de clasificación racial y cultural construidas históricamente, para hablar de un “Otro” que nos interpela como *alteridad* u *otredad*. Cada uno de estos términos se corresponde con problemas estudiados en distintos campos disciplinares (biología, estudios culturales, antropología), donde cada término toma una connotación diferente. La noción de *mestizaje* en su génesis era aplicada únicamente en relación con el concepto de “raza” humana, basada en rasgos fenotípicos y a posiciones sociales, en una escala donde lo “blanco” ocupaba un lugar preponderante. En este documento, usaremos *mestizaje* para referirnos a mezclas en distintos grados de componentes étnicos, socioculturales, estéticos, que han de interpretarse no como identidades fijas cristalizadas, sino como identificaciones y como un *ethos*, es decir, como un conjunto de valoraciones expresivas y éticas, modos de ser y estar en el mundo.

En los comienzos del nuevo milenio, Serge Gruzinski,<sup>7</sup> el experto historiador del “Nuevo Mundo”, nos invita a reflexionar sobre el inevitable componente de hibridación de toda cultura y el valor creativo de los mestizajes. Formula su crítica al empleo excesivamente rígido de las categorías *cultura* e *identidad*, que, en su inflexibilidad, nos incapacitan para comprender los mestizajes como algo más que simples “contaminaciones” o desórdenes puntuales en el margen de entidades estables, concebidas como si alguna vez hubieran sido impecables, perfectamente estructuradas, genuinamente auténticas.

¿Encontramos algo en común entre las imágenes del gaucho, la mujer coya, los afroporteños y los pueblos originarios que hemos mencionado anteriormente? Tienen en común que, generalmente, las sociedades tradicionales son representadas como algo temporal, espacial y culturalmente distante. Como si se tratara de grupos extinguidos: por eso se los representa

<sup>7</sup> Gruzinski, Serge. *El pensamiento mestizo. Cultura amerindia y civilización del Renacimiento*. Barcelona, Paidós, 2007.

de manera estereotipada, cristalizada, y no se los percibe como parte de un proceso que pone en diálogo pasado y presente. Sin embargo, la Argentina es pluriétnica, y si bien algunas de las comunidades que la integran son minorías, están vigentes, forman parte de la historia de la nación y participan del gran diálogo sociocultural nacional. En este sentido, deben incluirse no solo a los pueblos originarios y afrodescendientes, sino también a todas las comunidades provenientes de distintos continentes y culturas que han elegido vivir en la Argentina.

## A modo de resumen de la primera parte

En esta aproximación al concepto de tradición y las nociones asociadas, hemos considerado aspectos conceptuales que se vinculan a temas de índole histórico, cultural y etnomusicológico que proveen un marco teórico para nuestro trabajo. Destacamos algunas ideas:

- Asumimos que la tradición no es una esencia que pueda condensar ciertos rasgos de un modo de ser y estar en el mundo y de producir símbolos o prácticas culturales, sino que se trata de una re-presentación de la realidad, una forma de recrear un imaginario.
- Las narrativas y los discursos sobre la nación y el nacionalismo están atravesados por las cuestiones de “raza”, etnia y clase. Esos espacios constituyen la arena de lucha donde se disputan las representaciones socioculturales. Por ejemplo, en los siglos XIX y parte del XX, las ideas de “superioridad e inferioridad raciales”, así como la asociación entre “raza” y valoración social se reflejaron fuertemente en la formación docente y en la currícula; por el contrario, esas mismas ideas se encuentran actualmente problematizadas.
- El tradicionalismo vinculado a la política educativa y la formación ciudadana se ha empleado como herramienta de concientización de la nacionalidad desde una visión imaginada sobre “lo que debería ser” la nación. Asimismo, las expresiones artísticas (la música, la poética, las danzas, etc.), tomadas como herramientas ideológicas, refuerzan los símbolos de determinadas reivindicaciones identitarias (de clase, género, nacionalidad, etnia) en procesos que tienen un carácter parcialmente imaginado, construido históricamente y socialmente, de acuerdo con el pensamiento dominante y las negociaciones de poder y de sentidos operadas entre distintos actores.
- Al referirnos a identidades y etnicidades, hablamos de fenómenos socioculturales dinámicos y complejos. Es un error pretender caracterizar esos fenómenos como parte del pasado o como un conjunto de rasgos fijos. Acorde a las tendencias actuales, también la identidad se entiende como un posicionamiento o una política de identidad, que tiene mayor relación con las “identificaciones” y los resultados de distintas acciones políticas, institucionales y económicas que con cuestiones biológicas o condicionamientos “de origen”, tal como se pensaba en el pasado.
- También debemos pensar la cuestión de la subalternidad en el entramado de las negociaciones y los nuevos modos de ejercicio ciudadano y de expresión de las resistencias étnicas, “raciales” y culturales en un mundo interconectado y globalizado. No obstante, debemos prestar atención a los procesos de transnacionalización de las músicas regionales ya que, efectivamente, estas se hallan en condiciones desventajosas frente a la hegemonía impuesta por la industria de la música, que obliga a la hibridación y a la descaracterización de esas músicas. Por ejemplo, en el caso de la *world music*, la industria

ha creado una etiqueta para masificar la comercialización, intentando “empaquetar” las identidades bajo las lógicas del mercadeo global.

- Confiamos en que este trabajo aportará elementos para repensar sobre el imaginario nacional y sus figuras prototípicas, representadas en los actos escolares. Asimismo, se puede seguir reflexionando sobre “lo tradicional” en cuanto a la preparación de números para el 12 de Octubre y el Día de la Tradición, en las distintas áreas. En la segunda parte revisaremos el marco legal relacionado con las modalidades elegidas y las políticas educativas de la jurisdicción (la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) que resultan ineludibles para comprender la problemática propuesta.

## ● Las nuevas configuraciones regionales y la desnaturalización de las prácticas docentes

En la búsqueda de marcos teóricos adecuados para la mejor comprensión de las nuevas configuraciones regionales y la desnaturalización de las prácticas docentes, mencionaremos dos autores. En relación con el primer tema, Angelita Martínez<sup>8</sup> (2009) nos permite entender el escenario multicultural y plurilingüe de la metrópoli. A continuación, Ignacio Izuzquiza (1990), retomando la propuesta de Niklas Luhmann, señala los pilares que han sustanciado el paradigma tradicional del sistema de enseñanza y refiere a la desnaturalización de las prácticas escolares. Ambas perspectivas son indispensables para entender la escuela como un espacio de enriquecimiento cultural y de inclusión social.

Veamos algunos datos en relación con el contexto de intensos intercambios culturales y con comunidades que han perdido sus fronteras espaciales a raíz de la inmigración:

- La Argentina se ha convertido en el país de América Latina que mayor número de inmigrantes recibe.
- El 60% procede de países limítrofes y de distintas provincias, y se direcciona hacia las grandes ciudades.
- Se mantiene a ritmo sostenido, desde hace varias décadas, el desplazamiento de ciudadanos nacidos en las provincias de Santiago del Estero y Corrientes hacia la ciudad y la provincia de Buenos Aires.
- La presencia del contacto del español (en distintas variedades) convive con el quechua y el guaraní, dando lugar a comunidades plurilingües en los principales centros urbanos.
- Diversos hechos socioeconómicos y culturales desembocaron en esta realidad, en la cual la escuela como institución intercultural participa comprometidamente.

Niklas Luhmann<sup>9</sup> plantea que la comunicación es la operación específica de los sistemas sociales; en ella están presentes la emisión, la información y el acto de entender. Para dar continuidad, se tiene que sostener la secuencia recursiva, en el sentido de sostener procesos identificatorios que permitan que las comunicaciones se autoconserven.

Domingo Bazán Campos (2008) considera cuatro componentes que al ponerse en relación estructuraron los sistemas educativos:

1. La profesión docente, que ha privilegiado la racionalidad instrumental, a la vez que el docente se caracterizó por ser un técnico.
2. La organización institucional: jerarquizada, vertical y estructural.
3. Las concepciones de aprendizaje que ponían el énfasis en la conducta observable.
4. La currícula, que se presenta como neutral ideológicamente.

---

<sup>8</sup> Martínez, Angelita (coord.). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires, La Crujía, 2009.

<sup>9</sup> Izuzquiza, I. *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. Barcelona, Anthropos, 1990.



En contrapunto, pensar la profesión docente desde una perspectiva crítica nos lleva a revisar y desnaturalizar nuestras propias prácticas, interpelando al sistema escolar como sistema social. Desnaturalizar los procesos simbólicos que producen la exclusión y la segregación social nos llevaría a posicionarnos en un paradigma que genera conocimiento a partir de la práctica docente. En este sentido, Sergio Manosalva (2003) plantea que la lucha contra los procesos de exclusión social implica disponer de conocimientos sobre la acción colectiva. Se requiere conocer los elementos materiales y no materiales de las estructuras y dinámicas sociales que la posibilitan y perpetúan. Solo así es posible deconstruir los modelos de exclusión presentes en los distintos sistemas sociales, especialmente el educacional.

En palabras de Henry Giroux (1998), la categoría docente se vincula a un docente intelectual transformador, con clara conciencia de la dimensión política de su rol. Considera, además, que la dimensión intercultural no debe responder a una política compensatoria, sino que, desde la mirada docente, debe basarse en una concepción de derecho a las diferencias e igualdad de oportunidades entre aquellos grupos segregados en los sistemas sociales (a causa de sus valores, creencias, sensibilidades, gustos, comportamientos, intereses, necesidades, etc.) y los grupos socialmente valorados, privilegiando los pilares democráticos de la participación, el diálogo y el intercambio, y sobre la base de principios de aprendizaje constructivos y críticos. La heterogeneidad en el aula se sostiene mediante la construcción colectiva.



- Sincretismo en el Barrio Charrúa. Niño vestido para bailar Tinku en la Ofrenda a la Virgen en el Día de la Madre.

## ● La dimensión curricular y las tradiciones en la formación docente de Lenguas Extranjeras y Música

¿Cómo se articula la idea de tradición con las representaciones socioculturales y las tradiciones de formación docente en las modalidades de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Educación Artística (EA), en la Ciudad de Buenos Aires?

La escuela se convierte en el lugar de encuentro de personas que provienen de distintas culturas y, por ende, este es el escenario donde se expresan variedades lingüísticas y cosmovisiones diferentes de las que tradicionalmente se concebían en la formación docente y en la práctica áulica. Por lo tanto, esta reflexión aporta datos para repensar la escuela como un lugar de intercambios culturales.

A la vez, desde las políticas lingüísticas, se asume una tendencia hacia la multiculturalidad que es mundial: se propicia que la diversidad cultural se perciba como oportunidades para que los estudiantes, los docentes y la comunidad toda se enriquezcan mutuamente.

Elegimos analizar estas dos modalidades porque hay cambios significativos con respecto a la impronta curricular que tenían en el pasado. En el marco de la Ley 26.206 de Educación Nacional y de los lineamientos que se están elaborando en la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, encontramos que:

“...la Res. 107/99 del Consejo Nacional de Educación reconoce a la Argentina como país multicultural, pluriétnico y multilingüe, con la presencia de población indígena y de migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos.

Esta proposición resulta lo suficientemente provocadora como para intentar descubrir los sentidos que adquiere “la tradición” en el ámbito de la formación docente y cómo operan “las tradiciones” en cuanto a las concepciones de educación y las representaciones socioculturales, en las que se entrelazan los niveles jurisdiccional, regional y nacional.<sup>10</sup>

### Acerca de “lo tradicional” en la música y la enseñanza musical

En el ámbito de la música, el término *tradición* suele tomarse en al menos dos sentidos, aparentemente contrarios. Por un lado, como sinónimo de tradición oral, integrando un repertorio de músicas indígenas, folclóricas y nativas de países no centroeuropeos, como

<sup>10</sup> Recordamos que la Ciudad de Buenos Aires junto con Provincia de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos conforma una región dentro del plan nacional de EIB.



por ejemplo los países andinos americanos, Bali o Japón, que fueron estudiados como culturas musicales exóticas principalmente por la antropología y la etnomusicología. Paradójicamente, estas músicas ancestrales muchas veces son ignoradas o mal aprehendidas, porque la conmemoración tradicionalista se asienta sobre el desconocimiento del pasado; especialmente, el desconocimiento de la *otredad* y la situación de mestizaje. Un tema que se debería definitivamente poner en discusión es que todo en América es producto del mestizaje —con distintos grados de mezcla e hibridación—, no se conserva casi nada en estado de “pureza”.<sup>11</sup>

Por otra parte, como ya vimos, las músicas tradicionales de raíz folclórica ocuparon un lugar central dentro de las expresiones populares y fueron representadas como expresión de la cultura criollo-hispana y como parte del discurso de la nación “blanca”.

No obstante, algunas personas podrían asociar únicamente el saber tradicional con el repertorio clásico europeo. En Europa se construyeron al mismo tiempo el ideal de la cultura clásica letrada y el popular, que nosotros llamamos *folclore*. El espíritu post-romántico, impulsado en Inglaterra por William Thoms (el creador del término *folklore*, en 1846) y las ideas de Herder, también se reflejó en la producción artística burguesa que llamamos “cultura clásica”.

José de Carvalho afirma que en el maridaje de ambos niveles de cultura “todos salieron ganando”: la tradición rural “fue vista como legítimo repositorio de símbolos muy poderosos; y la tradición erudita, al conservar sus raíces populares pudo expresar (por lo menos idealmente) los anhelos de todos los seres humanos, y así, justificar su pretensión de universalidad” (Carvalho, 1995, p. 139).

A fines del siglo XIX, crecía el interés por las producciones de sociedades geográficamente distantes, cultural y racialmente diferentes, en forma paralela con el culto por las manifestaciones artísticas “superiores” consagradas como repertorio “culto”.

De manera que el eje se había desplazado desde el lugar que se suponía que representaba las vivencias humanas esenciales (universalmente aceptadas) hacia el arte “primitivo” o exótico producido en países lejanos. Como consecuencia, los países periféricos de Europa del este y de América comenzaron a buscar los tesoros de su arte popular como estrategia de fortalecimiento de la conciencia nacional y como herramienta política. Se seleccionaban aquellas obras o piezas que presentaban rasgos particulares, exóticos, inusuales para el mundo occidental centroeuropeo y la sociedad burguesa del romanticismo. Es decir que, en un punto, los objetivos que perseguían tanto el repertorio “culto” como el folclórico de cuño tradicional se aproximan, buscando comulgar con el proyecto nacional del siglo pasado.

La musicóloga argentina, Melanie Plesch, en *Nacionalismos musicales: intención, recepción, distanciamiento* (2008), explica cómo en el ámbito de la música erudita o académica surgió el “nacionalismo musical argentino” a la par de los discursos poéticos, políticos e ideológicos de las primeras décadas del siglo XX. Ella insiste en la idea de *distanciamiento*, que se

<sup>11</sup> Serge Gruzinski, obra citada.

sustentó tanto en las sonoridades como en los dichos de los compositores. Además, señala la necesidad de separar entre sustancia musical y función nacionalista, y concluye que el “color nacionalista” no surge únicamente del enunciado de determinados musicales aislados, sino del significado que la expresión adquiere en el contexto. Lo que interesa es la valoración que un grupo o comunidad hace sobre determinada música, a la que considera representativa de su nación o región. Y concluye diciendo que en el acto de legitimación, esa comunidad se convierte en autoridad estética, porque lo que define al nacionalismo musical es la suma de la “intencionalidad” del artista/compositor y la recepción de la audiencia, que comprende el mensaje en un sentido similar (aunque nunca idéntico) o diferente del que tenía cuando fue producido.

En esta línea de pensamiento, tanto los folcloristas como los filósofos críticos insisten en revisar si los conceptos con que nos manejamos coinciden con la realidad, ya que es evidente la crisis de las culturas que en el pasado se designaron como “auténticas”, en referencia a la clásica y la folclórica. Inclusive ambas se ven “como dos mitades de una totalidad dividida, la cual solamente podrá recomponerse en la línea de fuga de una utopía tendencial” (Paulo Rouanet, en Carvalho, 1995, p. 138). Esto significa que han sido cooptadas por los medios de comunicación masiva. En cambio, la cultura popular urbana y la de masas gozan de una gran vitalidad.

Finalizando este apartado, veamos los lineamientos que se desprenden de la Ley Nacional de Educación y el Anexo de la Resolución 7648 MEGC/09 para los planes de estudio de los Profesorados de Educación Artística de la Ciudad de Buenos Aires. El documento dice:

2. El arte, producto de un contexto sociocultural determinado, es portador de múltiples significados o puede dar lugar a una pluralidad de interpretaciones. Los sujetos se acercan al arte como productores o como receptores, para interpretar los productos artísticos en tanto discursos polisémicos. La educación artística debe estimular una serie de competencias específicas que no son abordadas por otros saberes disciplinares.

3. [...] Los Institutos Superiores de Formación Artística ofrecerán a sus alumnos la posibilidad de formarse como docentes: adquirir un perfil profesional cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión. [...] [el destacado es nuestro].

Finalmente, diremos que desde 2009 hasta 2014 la Gerencia Operativa de Currículum ha liderado el proceso de elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales de los profesorados de la CABA, conjuntamente con los representantes de los Institutos Superiores de Formación Docente; el resultado de dicho proceso motivó nuevas reflexiones sobre las temáticas aquí abordadas. Además, en los últimos años se han publicado artículos críticos

sobre la formación musical en los conservatorios<sup>12</sup> y en las instituciones dedicadas a la música popular.<sup>13</sup> Es interesante ver cómo se analizan los modos en los que se enseña y cómo se transmiten los cánones de la cultura de acuerdo con los repertorios musicales. Confiamos en que esos trabajos pueden interesar particularmente a los estudiantes, docentes y directivos del área artística. Todo esto corrobora nuestro planteo de la primera parte.

## Acerca de “lo tradicional” en la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Ciudad de Buenos Aires

Una de las cuestiones generales que implican a la formación docente y a las políticas públicas de educación multicultural se vincula a la finalidad y el valor que tienen los programas. Desde los distintos estamentos del sistema educativo se suele confundir la enseñanza de las lenguas extranjeras o vernáculas, así como la inclusión de repertorio indígena como políticas “compensatorias” de grupos desfavorecidos social y económicamente. Eso significa que se los piensa desde una mirada negativa, desde la carencia.

En este momento se trabaja para instalar otra concepción, otorgándoles el verdadero valor simbólico que tienen los grupos implicados para la comunidad toda. Por eso, desde este lugar se pone el acento lo que significa la interculturalidad en el sentido de que es un enriquecimiento mutuo en un mundo crecientemente intercomunicado y multiétnico, ya que enriquece tanto a los “no indígenas” como a los no conocedores de lenguas extranjeras “tradicionales” (inglés, francés).<sup>14</sup> Insistimos en que el término *tradicional*, en este apartado, remite a la tradición en la formación docente y en la currícula, y no a que el inglés y el francés sean idiomas “tradicionales” en sí mismos.

Encontramos que en la ciudad y el país se venían desarrollando acciones de atención a la diversidad que en muchos casos eran iniciativas de maestros, profesores o instituciones particulares.<sup>15</sup> No obstante, la legislación reciente sienta las bases para legitimar e institucionalizar la realidad multicultural de una manera más organizada y fundamentada.

<sup>12</sup> Kingsbury, Henry. “Música, talento y ejecución: el sistema cultural de un conservatorio”, en *Orpheotron* N° 6, pp. 99-120. Buenos Aires, 2003.

<sup>13</sup> López, I. y Vargas, G. “La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental”, en *Actas de la IX Reunión SACCoM*. Argentina, 2010.

<sup>14</sup> Ver en la cartilla *Con un pie en la secundaria*, publicada por el Ministerio de Educación del GCABA, la organización del Nivel Secundario en la Ciudad de Buenos Aires; dentro de los bachilleres (que se articulan con la Dirección de Formación Docente y la Dirección de Educación Artística) hay establecimientos que están especializados en lenguas extranjeras u ofrecen una intensificación de los estudios en este campo, por ejemplo: bilingüe modalizado en letras, en ciencias naturales o en humanidades, y dentro de la modalidad artística tiene orientaciones-especializaciones en danzas folclóricas y clásicas, cerámica artística, dibujo y música, entre otras.

<sup>15</sup> Para mayor información consultar el informe anual (2009) de la E.E.M N° 1 Padre Mujica, sobre la experiencia “Caminos de la memoria”, proyecto complementario para el sostenimiento de la condición de estudiante. Y el Documento sobre el estado de la modalidad de educación intercultural bilingüe en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de Marcela Lucas (asesora externa del Ministerio de Nación), 2009.

Ha cambiado la percepción social con respecto a tradiciones culturales de pueblos originarios en los primeros años del siglo XXI. Desde las políticas lingüísticas se reconoce al guaraní, el quechua y el mapudungun (la lengua del pueblo mapuche) como lenguas tradicionales ancestrales.<sup>16</sup> Hasta hace poco, no se consideraba a esas comunidades como interlocutores o actores sociales con los que se pudieran pensar e implementaban acciones conjuntamente. En la jornada “Buenos Aires y sus idiomas”,<sup>17</sup> los panelistas plantearon discusiones sobre lenguas, culturas y diversidad. Se contempló la enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera (algo impensable en la Argentina algunas décadas atrás), evidenciándose una tendencia novedosa, que considera la realidad de los ciudadanos metropolitanos hablantes de otras lenguas, ya sean las de los distintos pueblos originarios como las de otras comunidades extranjeras. Del documento de políticas lingüísticas en la ciudad se destacan los siguientes temas, que orientan acerca de la dinámica que va tomando la realidad:

- a) las raíces históricas de la enseñanza de las lenguas en el sistema educativo se pueden encontrar a comienzos del siglo XIX, cuando se plantea la necesidad de la enseñanza del francés en la escuela pública, y ya en 1826 se crea la primera cátedra de inglés en la Universidad de Buenos Aires. Aunque esta impronta predominó a lo largo del siglo XX, se incorporaron otras: “En la actualidad, en la Ciudad encontramos instancias de enseñanza de las lenguas más tradicionales (alemán, francés, italiano y portugués) en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo”. Y en forma extracurricular, en distintos programas, por ejemplo, se ofrecen cursos y talleres en otras lenguas como árabe, chino, japonés, guaraní, quechua, mapudungun. Sugerimos consultar cuáles son las lenguas enseñadas en “Lenguas en los Barrios” y Centros Complementarios de Idioma Extranjero (CECIEs) y las lenguas que se “degustaron” en las jornadas “Buenos Aires y sus idiomas”.<sup>18</sup>

También existen organizaciones donde se enseñan vasco, hebreo, sueco, griego, y muchos otros idiomas.<sup>19</sup>

- b) Se refuerza la idea de que la riqueza lingüística constituye un elemento distintivo del patrimonio cultural de la ciudad de Buenos Aires. Se hace referencia a los históricos encuentros entre culturas y los procesos de mestizaje desde la colonización hasta las oleadas migratorias modernas en nuestro país. La configuración mestiza es uno de los grandes temas que siguen estudiándose, porque no parece claramente asumido en la Argentina, una nación que se representó como “la más europea de Latinoamérica”.

<sup>16</sup> *Buenos Aires y sus idiomas. Políticas lingüísticas de la Ciudad de Buenos Aires*, p. 5. Documento publicado por la Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras, dependiente de la Dirección General de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2010. En [estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/ba\\_y\\_sus\\_idiomas.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/ba_y_sus_idiomas.pdf)

<sup>17</sup> Jornada realizada en noviembre de 2010. Ver: [politicalinguisticagcba.blogspot.com/2010/10/jornada-buenos-aires-y-sus-idiomas.html](http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2010/10/jornada-buenos-aires-y-sus-idiomas.html) ; y jornada 2011: [politicalinguisticagcba.blogspot.com/2011/09/jornada-buenos-aires-y-sus-idiomas-2011.html](http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2011/09/jornada-buenos-aires-y-sus-idiomas-2011.html) . En ambos hay enlaces a las presentaciones de los paneles.

<sup>18</sup> En [buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/](http://buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/).

<sup>19</sup> *Buenos Aires y sus idiomas. Políticas lingüísticas de la Ciudad de Buenos Aires*, op. cit.



● Bandera del pueblo mapuche. Feria de Mataderos, Buenos Aires.

- c) El conocimiento de lenguas constituye un valor estratégico porque brinda una herramienta eficaz no solo en el aspecto relacional tradicional, sino también en los nuevos contextos virtuales que proponen las nuevas tecnologías, la informática y comunicación “... tiende puentes entre individuos y naciones, afianza relaciones, procura entendimiento y consenso [...] y muestra el espíritu de una ciudad abierta, integradora, inclusiva y preparada para su relación e interrelación con el mundo”.<sup>20</sup>

El siguiente párrafo permite vislumbrar el panorama futuro con relación a la enseñanza de las lenguas y nos da pie para entender su relación con la enseñanza de la música y otras disciplinas artísticas.

“... La inclusión de la enseñanza de lenguas extranjeras en el primer ciclo de la escuela primaria permite proyectar un incremento significativo en las expectativas de logro al concluir el nivel primario y su articulación posterior con el trabajo por niveles en el nivel medio. En consonancia con las tendencias internacionales, es de esperar que las múltiples posibilidades de aprendizaje que la Ciudad brinda, permitan que todos los niños puedan acceder a por lo menos dos lenguas además de la lengua materna. La centralidad del desarrollo de competencias interpersonales e interculturales es una tendencia que excede el ámbito de la enseñanza de las lenguas, y su importancia se acrecentará en el futuro. Aprender a trabajar en equipo y colaborativamente tanto oralmente como por escrito son competencias necesarias en el mundo actual y lo serán en el futuro. Estas actividades son mediadas por los idiomas; por lo tanto, la experiencia acumulada en la enseñanza de lenguas también resultará de interés para los docentes de otras disciplinas...”<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Ministerio de Educación GCBA, 2010. obra citada, p. 6.

<sup>21</sup> Ministerio de Educación GCBA, obra citada, p. 14.

## A modo de resumen de la segunda parte

En las prácticas educativas, sus textos, materiales didácticos, recursos, lenguaje, espacios, tiempos, vínculos, se despliega un universo discursivo en el cual se muestran maneras de habitar el mundo. Es decir, que nos interesa la apropiación del discurso del campo de las prácticas docentes y sus sentidos como forma de habitar la subjetividad de quienes asumimos el compromiso de repensar la formación docente. Creemos que nuestro mundo escolar debería tender hacia una creciente inclusión de la diversidad y que el camino comienza con la desnaturalización de las propias prácticas, en el sentido de hacerle lugar a la pregunta y a la incertidumbre, proponiendo espacios de diálogo e intercambios entre los docentes. Buscando renovar la mirada y a la vez generar, a través del trabajo colaborativo, un compromiso compartido.

En esta reseña acerca del importante rol que cumplen las instituciones educativas para consolidar los propósitos de atender a la multiculturalidad y la inclusión social, hemos considerado los siguientes aspectos:

- La enseñanza de las lenguas extranjeras y la música son espacios privilegiados para implementar estrategias que atiendan a las nuevas configuraciones culturales de la ciudad.
- “Lo tradicional” en la música puede referirse a los repertorios clásicos como al folclórico, indígena o de pueblos no europeos occidentales. Para articular modelos de la enseñanza musical acordes a la realidad contemporánea, es necesario entender las interfaces que hay entre los distintos niveles de cultura (erudita, folclórica, popular urbana y masiva), dejando de verlos como compartimentos estancos.
- Hemos asociado la enseñanza musical y la de los idiomas porque ambas tienen una función primordial en la transmisión de creencias, símbolos e identidades. Además, tanto la música popular como la folclórica y la de los pueblos originarios (igual que la transmisión de las lenguas) coinciden en una particularidad: se basan en la transmisión oral y, como dijimos al principio, en ese traspaso creativo y singular también se legan valores, gestos, cosmovisiones.



## ● Reflexiones finales

En esta contribución hemos reconstruido el concepto de tradición y “lo tradicional”, señalando las disputas de poder al interior de las posiciones y disposiciones en los campos estudiados. Por eso, en la primera parte hemos ejemplificado cómo el concepto de tradición se vincula a los proyectos de Estado-nación y con categorías creadas en la modernidad europea, como por ejemplo las ideas de raza y evolucionismo cultural,<sup>22</sup> con la finalidad de desnaturalizar esas narrativas y que sean superadas definitivamente.

En la segunda parte hicimos una aproximación que puede orientar los enfoques didácticos en la enseñanza de la música, como un entramado de lenguajes y vivencias.

Con respecto a la enseñanza de las lenguas, este documento tiene la pretensión de abrir a una reflexión acerca de dos puntos:

- que la inclusión de lenguas vernáculos como guaraní y quechua no han de pensarse como estrategias compensatorias;
- que estas lenguas vernáculos, instaladas como lengua materna, constituyen una política de diversidad que acompaña al movimiento multicultural, pluriétnico y plurilingüe que se puede reconocer en grandes ciudades a escala mundial.

Esperamos haber motivado a los lectores para que:

- Problematicen los discursos identitarios “populares” nacionales y latinoamericanos.
- Interroguen las lógicas representacionales que ordenan las conmemoraciones escolares.
- Indaguen en los usos simbólicos de las músicas, las imágenes, las palabras.
- Asimismo, confiamos en que el material pueda inspirar debates entre los integrantes de equipos de conducción y docentes de las modalidades referidas, de los profesorados en general y especialistas de distintas disciplinas.<sup>23</sup>

Finalmente, consideramos que el enfoque de la formación docente debe orientarse genuinamente a la interdisciplinariedad, dándole un lugar relevante al entramado social de la ciudad porque aquí viven personas que han perdido sus fronteras espaciales y se han relocalizado, produciendo transformaciones regionales.

---

<sup>22</sup> En el documento publicado en 2009 por la Dirección de Currícula y Enseñanza *12 de octubre – Abriendo sentidos*, se explica por qué es inadecuado hablar de “razas”.

<sup>23</sup> Existen estudios vinculados con el rol docente y las tradiciones de enseñanza, como por ejemplo los de Alejandra Birgin. Previamente hemos abordado la noción de tradición, comenzando por conocer la etimología de la palabra y los diversos significados asignados al término, para enmarcar el trabajo dentro del contexto en el que se desarrolla este trabajo, que es el ámbito de elaboración de currículos y su relación con la escuela. Además, buscamos textos en el CINDE y seleccionamos algunos artículos de Frigerio, Birgin, Duchatzsky sobre la tradición en el rol docente y la organización de las instituciones escolares. Hemos comentado al interior de este equipo sobre la necesidad de definición de un marco teórico y un metodológico leyendo distintos documentos. Coincidimos en que *investigación, acción y método comparativo constante* serían los más adecuados a los fines de convertir esta instancia en una investigación.

## Bibliografía

- Ministerio de Educación GCBA. *Buenos Aires y sus Idiomas - Políticas lingüísticas de la Ciudad de Buenos Aires*, 2010.  
En [estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/ba\\_y\\_sus\\_idiomas.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/ba_y_sus_idiomas.pdf)  
[politicalinguisticagcba.blogspot.com/2010/10/jornada-buenos-aires-y-sus-idiomas.html](http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2010/10/jornada-buenos-aires-y-sus-idiomas.html)
- Ministerio de Educación del GCBA. Jornada “Buenos Aires y sus Idiomas”, 2011.  
En [politicalinguisticagcba.blogspot.com/2011/09/jornada-buenos-aires-y-sus-idiomas-2011.html](http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2011/09/jornada-buenos-aires-y-sus-idiomas-2011.html)  
[buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/publicaciones.php?menu\\_id=23075](http://buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/publicaciones.php?menu_id=23075)
- Aretz, Isabel. *El Folklore Musical Argentino*. Buenos Aires, Ricordi, 1952.  
---“La música como tradición”, *América latina en su música*, pp. 255-268. México, Siglo XXI y UNESCO, 1977.
- E.E.M Nº 1 Padre Mujica. Informe anual sobre la experiencia “Caminos de la memoria”, proyecto complementario para el sostenimiento de la condición de estudiante, 2009.
- Bazán Campos, Domingo. *El oficio del pedagogo, el aporte para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Rosario, Homo Sapiens, 2008.
- García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Giroux, Henry y Aronowitz, Stanley. “La enseñanza y el rol del intelectual transformador”, en Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (comps.). *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998.
- Gruzinski, Serge. *El pensamiento mestizo. Cultura amerindia y civilización del Renacimiento*. Barcelona, Paidós, 2007.
- Izuzquiza, Ignacio. *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. Barcelona, Anthropos, 1990.
- Kingsbury, Henry. “Música, talento y ejecución: el sistema cultural de un conservatorio”, en *Orpheotron* Nº 6, pp. 99-120. Buenos Aires, 2003.
- Krenek, Ernst. “Universalismo y nacionalismo en la música”, en *im Zweifelsfalle*, sin título, Viena, Europa Verlag, 1984. Traducido al español por Graciela Paraskevaïdis en *Per Musi*, Revista académica de Música Nº 10, pp. 49-56, Belo Horizonte, 2004.
- López, Ivana y Vargas, Gustavo. “La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental”, en *Actas de la IX Reunión SACCoM*. Argentina, 2010. [www.saccom.org.ar/2010\\_reunion9/actas/41.Lopez-Vargas.pdf](http://www.saccom.org.ar/2010_reunion9/actas/41.Lopez-Vargas.pdf)
- Lucas, Marcela. *Documento sobre el estado de la modalidad de educación intercultural bilingüe en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Asesora Externa Modalidad EIB. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2009.
- Manosalva, Sergio. “Identidad y diversidad: la dimensión oculta de la alteridad”, 2003.  
En [alteridad.cl/Microsoft%20Word%20%20ALTERIDAD%20Y%20EDUCACION.pdf](http://alteridad.cl/Microsoft%20Word%20%20ALTERIDAD%20Y%20EDUCACION.pdf)
- Martínez, Angelita (coord.). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires, La Crujía, 2009.
- Plesch, Melanie. “Nacionalismos musicales: intención, recepción, distanciamiento” en *Los caminos de la música. Europa- Argentina*, pp. 69-133. Universidad Nacional de Jujuy y Mozarteum Argentino, 2008.
- Sánchez, Nancy. “La performance de Soledad Pastorutti en el Bicentenario Argentino: una versión coya power del carnavalito” en *Enfoques interdisciplinarios sobre músicas populares en Latinoamérica. Retrospectivas, perspectivas, críticas y propuestas*, pp. 168-181, Simposio 3: *Músicas populares y bicentenarios latinoamericanos*, 2012. Libro IASPM-AL-2013. Disponible en [www.iaspmal.net/anais/cordoba2012/](http://www.iaspmal.net/anais/cordoba2012/)
- “El carnavalito jujeño: del ritual pagano al teatro Colón” en *Actas de la Décima Semana de la Música y la Musicología. Décimas Jornadas Interdisciplinarias de Investigación*, 2013. Biblioteca digital U.C.A. Disponible en [bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgibin/library.cgi?a=d&c=Ponencias&d=carnavalito-jujeno-ritual-pagano-teatro](http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgibin/library.cgi?a=d&c=Ponencias&d=carnavalito-jujeno-ritual-pagano-teatro)
- Vega, Carlos. *Apuntes para la Historia del Movimiento Tradicionalista Argentino*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega”, 1981.



## Multimedia

Sánchez, Nancy (2013). "El carnavalito" en Ciclo *El origen de las especies*. Buenos Aires, Canal ENCuentro. En [www.conectate.gob.ar/educar-portal-video-web/module/detalleRecurso/DetalleRecurso.do?canalId=1&modulo=menu&temaCanalId=1&tipoEmisionId=3&recursoPadreId=119522&idRecurso=119525](http://www.conectate.gob.ar/educar-portal-video-web/module/detalleRecurso/DetalleRecurso.do?canalId=1&modulo=menu&temaCanalId=1&tipoEmisionId=3&recursoPadreId=119522&idRecurso=119525)

Sánchez Patzy, Radek. Música y Fiestas en los Valles Orientales de altura de Jujuy. Programa 'La voz de los sin voz' Vol.1 (cd+dvd+libro), UNESCO, Cancillería Argentina. Buenos Aires: IRCO. 2006. Cirio, Norberto Pablo. Mujeres y hombres y en la diversidad cultural Programa "La voz de los sin voz" vol. 2 (cd+dvd+libro). UNESCO, Cancillería Argentina. Buenos Aires: IRCO. 2007.

Morena Chá, Ercilia; Gustavo Goldman; Norberto Pablo Cirio. Vidas con historia. Personajes, "La voz de los sin voz" vol.3 (cd+dvd+libro). UNESCO, Cancillería Argentina. Buenos Aires: IRCO. 2008.

## Sitios web

Aretz, Isabel. "Cultura de tradición oral y folklore I", 2006.  
[www.bienmesabe.org/noticia/2006/Abril/cultura-de-tradicion-oral-y-folclore-i](http://www.bienmesabe.org/noticia/2006/Abril/cultura-de-tradicion-oral-y-folclore-i) [Consultado: marzo de 2014.]

Sánchez, Nancy. "Hablemos de músicas tradicionales en tiempos de comunidades virtuales: etnomúsica y otras yerbas", en revista *Claves Musicales* N° 74 y 75, ISSN 1515-9132, 2007.  
[www.musicaclassicaymusicos.com/revista-claves-musicales-74.html#hablemos](http://www.musicaclassicaymusicos.com/revista-claves-musicales-74.html#hablemos) [Consultado: marzo de 2014.]

———. "Saya y caporales. Representaciones sociales sobre un género tradicional afroboliviano y mediaciones para su consagración comercial", 2005.  
En [www.hist.puc.cl/iaspm/baires/articulos/nancysanchez.pdf](http://www.hist.puc.cl/iaspm/baires/articulos/nancysanchez.pdf) [Consultado: marzo de 2014.]

Maronese, Leticia (comp.). "Patrimonio cultural y diversidad creativa en el sistema educativo". Buenos Aires, Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires, GCBA, 2006.  
En [estatico.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/cpphc/archivos/libros/temas\\_17.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/cpphc/archivos/libros/temas_17.pdf) [Consultado: marzo de 2014.]



FORMACIÓN  
DOCENTE

## Aportes para la reflexión docente