

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN MUSICOLÓGICA
“CARLOS VEGA”**

Pontificia Universidad Católica Argentina

*** * ***

**INSTITUTO NACIONAL DE MUSICOLOGÍA
“CARLOS VEGA”**

Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación

*** * ***

**CENTRO DE ESTUDIOS FOLKLÓRICOS
“AUGUSTO RAUL CORTAZAR”**

Pontificia Universidad Católica Argentina

*** * ***

ACTAS

DE LA OCTAVA SEMANA

DE LA MÚSICA Y LA MUSICOLOGÍA

Jornadas Interdisciplinarias de Investigación

**“LA INVESTIGACIÓN MUSICAL A PARTIR
DE CARLOS VEGA”**

**Estas Actas fueron financiadas con el Subsidio FONCYT RC2011-0339
otorgado por el FONCYT (Fondo para la Investigación
Científica y Tecnológica)**

Buenos Aires, 02, 03 y 04 de noviembre de 2011



PREMIO KONEX 2009: MUSICA CLÁSICA

AGENCIA
NACIONAL DE PROMOCION
CIENTIFICA Y TECNOLOGICA



Instituto Nacional de Musicología
"Carlos Vega"



**OCTAVA SEMANA
DE LA MÚSICA Y LA MUSICOLOGÍA**

Jornadas Interdisciplinarias de Investigación

“LA INVESTIGACIÓN MUSICAL A PARTIR DE CARLOS VEGA”

Subsidio FONCYT RC2011-0339

Buenos Aires, 02, 03 y 04 de octubre de 2011

“Sala Ginastera”, Facultad de Artes y Ciencias Musicales, Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”, Alicia Moreau de Justo 1500 – Edificio San Alberto Magno – Subsuelo.

Coordinación general

**Dra. Diana Fernández Calvo (IIMCV - UCA) – Lic. Héctor Goyena (INM) –
Dra. Olga Fernández Latour de Botas (CEFARC - UCA)**

Comité de lectura

Dr. Enrique Cámara, Mag. Fátima Graciela Musri, Lic. Nilda Vineis

FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS MUSICALES

Decano: Ma. Guillermo Scarabino

Secretario Académico: Lic. Luis Mario Muscio

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN MUSICOLÓGICA
“CARLOS VEGA”**

Directora: Dra. Diana Fernández Calvo

**INSTITUTO NACIONAL DE MUSICOLOGÍA
“CARLOS VEGA”**

Director: Lic. Héctor Goyena

**CENTRO DE ESTUDIOS FOLKLÓRICOS
“AUGUSTO RAUL CORTAZAR”**

Directora: Dra. Olga Latour de Botas

Publicación Digital EDUCA

Editado en Argentina – 2011

Editores

Dra. Diana Fernández Calvo – Lic Nilda Vineis

Diagramación

Lic. Diego Alberton – Lic. Julián Mosca

Los trabajos firmados presentados en las presentes Actas no reflejan, necesariamente, la opinión del Comité Organizador de la Octava Semana, ni de las Autoridades del IIMCV, ni de la FACM UCA, ni del INM, ni del CEFARC.

Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”
Av. Alicia Moreau de Justo 1500- C 1107AFC Buenos Aires
Telefax (54-011) 4338-0882 • E-mail: iim@uca.edu.ar
<http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/universidad/facultades/buenos-aires/artes-cs-musicales/institutos-y-centros/investigacion-musicologica/>



APORTES DE LA INVESTIGACIÓN MUSICOLÓGICA A LA CREACIÓN DE UN CANCIONERO ESCOLAR ARGENTINO EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

MARÍA CLAUDIA ALBINI – CECILIA BEATRIZ CARUSO – EDGARDO
CIANCIAROSO (*Informe de Investigación*)

Resumen

El folklore, en sus diversas manifestaciones, especialmente música y danzas, ha acompañado las clases de música y los actos patrios durante la escolarización de los argentinos, siendo parte importante del repertorio, ya sea indicado desde el Ministerio de Educación, así como seleccionado por los docentes de música. La canción es un resorte muy fuerte dentro de la formación de la nacionalidad, ya que posee una doble acción en la que el significado del discurso poético se potencia por el significado de la música, de aquí el valor discursivo del cancionero folklórico en la construcción de la identidad nacional.

Esta investigación se propone indagar acerca del lugar que ha ocupado el repertorio folklórico escolar en el sistema educativo argentino en la primera mitad del siglo XX en relación a la construcción de la identidad nacional.

Palabras clave: folklore -cancionero escolar -sistema educativo argentino- identidad nacional

Abstract

Folklore, in its many manifestations, especially those referring to music and dances, has accompanied the music lessons and the *actos patrios* during the schooling of the Argentinian people, as it takes a noteworthy role in the school repertoire, whether appointed from the *Ministry of Education* or selected by the music teachers themselves. The song plays an important part in the construction of the concept of *nationality*, as it has a dual action in which the significance of the poetic discourse is enhanced by the significance of the music, henceforth the discursive value the folkloric repertoire bears in the construction of the national identity.

The aim of this research work is to inquire into the key role the folkloric song repertoire has played in the Argentinian educational system during the first half of the twentieth century in connection with the construction of the Argentinian national identity.

Key words: folklore- school song repertoire- Argentinian educational system-national identity

Todo el que ha sido escolarizado en el sistema educativo argentino tiene registro de que la escuela, a través de su acción socializadora, ha construido una serie de representaciones que hacen a la *identidad nacional* dentro de las que *patria, suelo, tierra, Nación, soberanía, riqueza natural, cultura popular y folklore* tienen especial relevancia y establecen una fuerte relación entre ellas.

Los contenidos ideológicos organizados por las políticas educativas de cada época se adecuaron a los vaivenes de las banderas políticas de cada momento. En todos los casos, es la escuela a través de la enseñanza de la lengua nacional, la historia nacional y los rituales patrios, la que va a asegurar el destino de grandeza, la prosperidad económica, la unidad interior y la expansión de nuestra patria.

En definitiva, la imagen de Argentina se consolidó a través de la escuela, siendo ésta una institución compleja atravesada por las acciones de sus actores y por prácticas que muestran convergencias y controversias: las clases, las conmemoraciones y los rituales diarios.

El concepto de patria fue un elemento integrador en medio de la heterogeneidad cultural que mostraba la Argentina en los comienzos del sistema educativo.

“En los comienzos del siglo, el patriotismo responde como estrategia de unidad, homogeneidad y disciplina, y la escuela es la institución encargada de ese fin. La inclusión de las ceremonias se inscribe como práctica que reafirma, que le da una mística al conjunto de contenidos enseñados para ilustrar la identidad nacional: historia, geografía, lengua. Patria y nación son significantes que buscan articular contenidos referidos a esa idea de colectividad buscada, cargándola de sentidos de pertenencia al territorio y sus instituciones.”¹

Según Martha Amuchástegui, bajo el nombre de “fiestas patrias” se conformó un conjunto de celebraciones, que siguiendo las fechas de los acontecimientos históricos relacionados con personalidades heroicas de la historia argentina, la escuela rendía su homenaje en el que se comprometían alumnos y maestros en un discurso que atravesaba una serie de prácticas reglamentadas.

Era necesario desde el siglo XIX, apuntar a la integridad nacional y los sentimientos patrióticos en una tierra atravesada por la heterogeneidad cultural. La falta de identidad y de integración social y cultural se contrarresta con la acción centralizadora de la educación y la uniformidad del sistema, sobreponiendo la autoridad de la Nación a otras identidades nacionales.

“Así, estos “rituales patrióticos”, cual máscara, habrían recubierto de significación los vacíos presentes tanto en el discurso convocante a formar esta nueva Nación como en el de quienes luchaban por un espacio en la misma.”²

La escuela ha desarrollado los contenidos nacionalizantes que la caracterizaron a lo largo de la historia; diseñó formas de conducta estables y repetidas para rendir homenaje a los próceres, padres de la patria y símbolo de la nacionalidad. Estas conductas repetidas a lo largo de los años y nunca cuestionadas ni resistidas, son los rituales, que a diferencia de los hábitos tienen honda significación para los actores. El silencio, el estar de pie, el fervor, son parte de ese respetuoso ritual de homenaje. Esta práctica está sostenida por la idea de que la conducta tiene la capacidad de despertar sentimientos. Ese aprender por la acción va más allá de lo gestual y del comportamiento, reproduce conceptos y significados compartidos a través de la escolarización.

¹AMUCHÁSTEGUI, M.; 2003: 29.

²AMUCHÁSTEGUI, M., 2003:17.

Mantener las mismas canciones, las mismas posturas, los mismos gestos y realizar las mismas acciones para las mismas efemérides son parte del ritual para enseñar el patriotismo.

El ritual se caracteriza por ser una práctica colectiva en cuya realización se hace explícita una significación.

“Su particularidad se afirma en su necesaria realización grupal y en la carga de significación que poseen los gestos practicados por cada uno y el conjunto de los participantes. El silencio, la postura firme, la mirada atenta, cobran significación de conducta patriótica cuando su realización es colectiva y dentro de un contexto prefijado: homenaje a la patria, a la nación, a los próceres, a los símbolos”³

El valor de la escuela surgía relacionado con la pertenencia a la Nación. El reconocimiento por la acción de la escuela se ligaba a lo emocional, al orgullo, a la pertenencia, con un sentimiento tan fuerte que no daba lugar a ningún cuestionamiento de las prácticas escolares por parte de docentes ni de la propia sociedad, y, más todavía, siguieron aplicándose aún cuando el mismo Ministerio de Educación no lo exigiera, porque ya había quedado formando parte de la sociedad y de la cultura.

En medio de este marco, los actos escolares, organizados siempre por los maestros de grado y los de música, se presentan como un recurso didáctico para la “enseñanza del patriotismo”.

“Si la escuela fue señalada como la fortaleza encargada de velar por el cumplimiento de este afán de formación patriótica, las ceremonias o actos cívicos fueron considerados como un recurso didáctico apto para enseñar a “amar la patria”, e indicadores del éxito o fracaso de tal propósito.”⁴

Pero la escuela no estuvo sola. El marco jurídico la respaldaba:

“Art. 21. Será obligatoria la enseñanza a los alumnos de 3° a 6° grados, además del Himno Nacional, los siguientes cantos: La Bandera, Mi Bandera, San Lorenzo, Tuyuti, Canción Patriótica de 1810 y Viva la Patria”⁵

El incumplimiento de esta disposición implicaba una sanción tanto jurídica como simbólica lo que implica el “objetivo disciplinador” del concepto de patriotismo que tiene injerencia tanto dentro como fuera de la escuela ya sea a través de la ley como por la disciplina. Y el marco jurídico no se remitía solamente a las *canciones patrias*, sino también a todo aquel cancionero que se enseñara en las clases de música. Toda canción que se enseñara debía ser autorizada por el Consejo de Educación, si no estaba incluida en los cancioneros obligatorios impuestos por los organismos educativos del Estado.

¿Cuál era, durante los primeros años del siglo XX, el dispositivo que permitía divulgar culturas, dar a conocer ideologías e incluso entretener al pueblo? Sin dudas,

³ AMUCHÁSTEGUI, M., 2003: 23.

⁴ Art.21 del Poder Ejecutivo Nacional del 30 de Marzo de 1920 en AMUCHÁSTEGUI, Martha; op. cit.; pág. 19.

⁵ AMUCHÁSTEGUI, M., 2003: 22.

el libro. No existía, en aquellos tiempos, ningún medio de comunicación masiva que llevara noticias en un instante al conjunto de la población. Los medios reemplazaron a los libros en su función de divulgadores de cultura por la rapidez y el fácil acceso que el público tiene a ellos. Sin embargo, en los comienzos del siglo XX, el libro todavía era un objeto de divulgación hegemónico.

El control del Estado nacional entre los años 1881 y 1916 en cuanto a los textos escolares no sólo fue estrecha, sino explícita. Se sancionaron leyes específicas para regular la circulación de ciertos ejemplares y se implementaron concursos mediante los cuales se elegían los textos que serían aceptados para su uso en las escuelas. El Consejo Nacional de Educación fue el responsable de dictar las normas y reglas de un carácter altamente prescriptivo. Tampoco deben dejarse de lado las normativas como el Reglamento General de Escuelas, el Reglamento de Conferencias Pedagógicas, el Reglamento de exámenes y la selección de textos escolares en 1887. Se buscaba un cambio pero perfectamente controlado, normativizado y circunscripto a los intereses homogeneizadores del Estado.

Como establecía la Ley Láinez, el Consejo Nacional de Educación era el organismo encargado de promover la producción de los libros de textos en las escuelas y de controlar su contenido y las condiciones de su circulación. Ya se había logrado un primer acercamiento a este tipo de controles en 1882 cuando se crea la Comisión Nacional de Educación (antecedente del Consejo Nacional de Educación) cuyo objetivo era la homogeneización de la enseñanza y cuya tarea era elegir un muestrario de textos que pudieran utilizarse en el ciclo lectivo de 1883. Los encargados de este trabajo fueron dos de sus vocales: José Hernández – autor del *Martín Fierro*, reconocido político y periodista- y Miguel Goyena –político y diplomático-. Esta tarea, sin embargo, no fue sencilla y los responsables observaron la necesidad de estipular los textos para las escuelas a la mayor brevedad posible:

"Siguiendo el orden establecido en los programas vigentes, en los distintos ramos que abraza la educación que debe darse en las Escuelas comunes, se ve que muchos o casi todos los preceptores han introducido en sus Escuelas textos de enseñanza o de lectura que no han sido previamente adoptados por la autoridad correspondiente, cuya irregularidad en opinión de esta Comisión debe apresurarse a corregir ese Consejo".⁶

Su objetivo se hizo posible cuando finalmente comienza a funcionar el Consejo Nacional de Educación (CNE) que comenzó a realizar la selección y promoción de textos para las escuelas. El 18 de enero de 1887 este organismo aprobó el *Reglamento para la selección de Textos escolares*. A través de esta normativa se fijaron las comisiones que revisarían, aprobarían o vetarían los textos presentados. Las comisiones quedaron organizadas de la siguiente forma:

- 1- Lectura y Escritura.
- 2- Moral e Instrucción Cívica.
- 3 - Gramática e Idiomas Extranjeros.

⁶ Informe de la Comisión de Textos y Libros presentado al CNE para 1883; Bs. As.; diciembre 23 de 1882; publicado en *El Monitor de la Educación Común* N°24; febrero de 1883; p. 157- 159.

4 - Historia y Geografía.

5 - Aritmética y Nociones de Ciencias Matemáticas.

6 - Nociones de Ciencias Físico-naturales.

7 - Dibujo y Música.

Una vez que las comisiones se expedían sobre los textos recibidos, se publicaba una lista con los textos aceptados y los maestros podían elegir los textos a utilizar entre los que se encontraban listados y aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

De la organización de las comisiones podemos sacar dos conclusiones. La primera es la importancia que se le otorgaba al aprendizaje de la lectura y escritura. En un contexto sociopolítico del Estado oligárquico- liberal, la intención de alfabetizar a la población estaba ligada a la formación del ciudadano, teniendo en cuenta que no solamente se formaría al niño que asistía a la escuela, sino a toda su familia, en gran parte inmigrante y desconocedora del idioma y las tradiciones del país.

La segunda conclusión que puede obtenerse es cómo la música estaba contemplada en este proceso de conformación de la identidad nacional, observándose que era una materia que formaba parte del listado de asignaturas contempladas por el CNE. Como se realizaba con la literatura, comisiones especializadas establecían cuáles eran las canciones aprobadas o no para su enseñanza en la escuela. De aquí, una vez más, el vínculo entre lo literario y lo musical como dos bastiones utilizados por el Estado para formar el sentimiento patriótico de la población y lograr el sentido de pertenencia al país que se buscaba en esta etapa de la historia argentina.

En cuanto al tema abordado: antecedentes

Respecto al tema abordado, no hay trabajos específicos ni estudios previos en lo que respecta puntualmente al folklore en la escuela durante el período a estudiarse, pero sí a aspectos más generales de la temática, por lo que el problema a tratarse podrá contar con algunos trabajos recientes que le sirvan de encuadre general. Estos aportes podrían organizarse en distintos aspectos:

1. Aportes teóricos de autores que analizan temas recurrentes en la historia de la educación Argentina y que tuvieron un lugar fundamental en la construcción de la identidad nacional.

Un antecedente podría encontrarse en el tratamiento de los textos escolares que ha tenido desde diferentes autores. *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares* compilado por Luis Alberto Romero, en el que se hace un análisis prolijo de un conjunto relevante de libros de historia, civismo y geografía desde los años 1941 a 1996 tanto de nivel primario como secundario, editados y empleados en Argentina.

El artículo de Anny Ocoró Loango: “*La representación de la negritud en los actos escolares del 25 de mayo*”, centrado en esta fecha patria, considera que es ésta la única instancia escolar en la que circula la cultura afro-americana y que desde los actos escolares se puede reflexionar acerca del papel de la negritud en la construcción de la nacionalidad, contribuyendo a que sea la educación el canal hacia el desarrollo pluralista e inclusivo de todas las culturas que conviven hoy en Argentina.

Otro aporte importante que hace a la cuestión, es un texto, parte de una investigación en curso: “*Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891*” de Lilia Ana Bertoni, que si bien no se corresponde con el período que interesa a este trabajo, es de interés para el mismo. La autora encara el estudio de las efemérides como un proceso que va desde conmemoraciones esporádicas que, carentes de toda regularidad y alejadas de la rutina escolar, se van transformando en un espacio que responde a la preocupación de autoridades nacionales por la desintegración social que presentaba la “gran aldea”, a causa de la inmigración.

2. *Textos que a partir del estudio de materiales concretos como son los libros de lectura, resultaron motivadores para el análisis de otros materiales, tales como el cancionero folklórico que circuló en la escuela.*

El texto de Catalina Wairneman: *¿Mamá amasa la masa?. Cien años de libros de lectura de la escuela primaria* en los que hace un estudio de los libros de lectura desde comienzos de siglo XX hasta 1996 agrupados por décadas. Aborda la investigación alejándose de todo planteo pedagógico- no obstante algunas reflexiones al respecto- considerándolos como un soporte material de los mensajes estatales para el control y el manejo de la educación.

3. Vale agregar finalmente los aportes de una investigación en curso *Los actos patrios escolares en el nivel primario en el período del peronismo* (Noli, 2009) que si bien está acotada a un período del que la presente investigación excede ni está referida al folklore, sí lo es en relación a los actos patrios como construcción de la identidad nacional. La autora, ya casi concluyendo la investigación considera que el estudio del folklore ya sea dentro de los rituales de los actos patrios así como en la clase de música es un complemento de peso a la hora de estudiar el modo en que la escuela construyó la identidad de los argentinos.

En cuanto al folklore

Cuando se indaga acerca del lugar que ocupa el folklore en el repertorio escolar es importante tener en cuenta que éste abarca distintas modalidades. Primeramente se trata de las canciones recopiladas de procedencia verdaderamente folklórica dado su anonimato, a través de las que, siguiendo los conceptos de Carlos Vega, se está ante el proceso de recuperación del lugar del pueblo como forjador de la cultura de la que se escogen *supervivencias inmediatas*. Este concepto deja para la etnografía las *supervivencias mediatas* que están verdaderamente alejadas en el tiempo. A este aspecto se refiere, por ejemplo, Leda Valladares cuando menciona a todo ese cancionero que, oculto tras el anonimato, evoca con la aspereza de su canto los

precipicios y las grandes alturas cordilleranas como el canto que resuena en las soledades calchaquíes y que ha acompañado los rituales de la siembra, de la cosecha y de las marcaciones de ganado. Ambos aspectos serán considerados en este trabajo como el *folklore* propiamente dicho.

En segundo lugar, se reconoce otro cancionero que, haciendo pie en las especies realmente folklóricas, se proyecta a nuevas creaciones, ya no anónimas sino que reconocen autor, tanto de la poesía como de la música, más cercanas en el tiempo y en el espacio. Se trata de productos culturales urbanos que a pesar de su antigüedad han adquirido popularidad. En la actualidad esta proyección folklórica está potenciada por los medios audiovisuales respaldados por los avances de la tecnología.

Como un subgrupo dentro de las proyecciones vale reconocer los aportes de los músicos académicos quienes, sobre la base de los elementos provistos por el folklore, lo recrean a través del lenguaje armónico, rítmico e instrumental que hunde sus raíces en la música aprendida en los conservatorios y escuelas de música, que en nuestro medio están orientadas a la música europea. De esta forma, sus producciones son resultado de la interculturalidad proveniente de los aportes de la cultura popular ancestral así como del academicismo de las aulas. Son encomiables ejemplos al respecto: Felipe Boero, Julián Aguirre, Alberto Williams, Floro Ugarte, Carlos López Buchardo, Alberto Ginastera, Carlos Guastavino, entre otros.

Desde otra óptica, se reconoce la convivencia de material folklórico musical “sugerido” o “impuesto” por el Estado dentro del repertorio escolar, juntamente a otro material proveniente de diversos autores y que estuvieron a disposición y empleados por los docentes en las clases de música y/o en los actos patrios.

Cancionero folklórico, significado e identidad nacional

Cada canción, como un todo orgánico, reconoce dos aspectos indisolubles- texto y música- pero separables a los efectos de su análisis. El texto, corresponde al campo de los lenguajes referenciales, en tanto produce significados extramusicales acerca de acciones, hechos, procesos, conceptos, produciendo representaciones de distinto tipo, y la música aporta significaciones de orden no referencial ya que sus significados fluyen de la obra en sí misma.

Previo al análisis del cancionero folklórico, vale señalar que éste ejerce su acción educadora a través del texto y de la música de las canciones. Ahora bien, cada canción como un todo orgánico, reconoce dos aspectos indisolubles -texto y música- pero separables a los efectos de su análisis. El texto que acompaña la canción corresponde al campo de los lenguajes referenciales en tanto produce significados extramusicales acerca de acciones, hechos, procesos, conceptos, produciendo representaciones de distinto orden. El texto de la “Zamba de Vargas” refiere a la proeza de las tropas en el campo de batalla, “Pueblito mi pueblo” remite a la nostalgia de quien recuerda el terruño de su infancia, por ejemplo.

Toda esta poética referencial descrita en párrafos anteriores se vehiculiza a través de la música que, de acuerdo a Leonard Meyer, posee un significado que no es referencial, salvo excepciones, de modo que el significado de la música descansa solamente en la obra misma.

Siguiendo al mismo autor, la música produce una respuesta emocional que puede o no, generar un comportamiento observable que, mediado por el aspecto social, fomenta distintos tipos de comportamiento emocional como modos socialmente

aceptados de respuesta. Esta conducta emocional como respuesta a la música, presenta aspectos observables, llamados por Meyer *comportamiento emocional (afectivo)* que contrariamente a su apariencia de natural, es aprendido, es del orden de la cultura y tiene un propósito: la *comunicación*, por lo que es reconocido como *comportamiento designativo (denotativo)*.

Consideraciones finales

El cancionero folklórico escolar es receptor de la intencionalidad del Estado para la construcción de la identidad nacional. Esta acción estatal se potencia a través de los rituales patrios y específicamente, del cancionero patrio y folklórico que, como toda obra musical, se apoya en un estilo propio. Y curiosamente, el estilo del cancionero patrio es un estilo europeo. Las canciones patrias no responden ni en su forma, ni en su escalística, ni en su rítmica, ni en su instrumentación a elementos autóctonos o folklóricos nacionales o bien regionales o latinoamericanos. A modo de ejemplo piénsese en la ausencia de vidalas, tonadas o bagualas, por nombrar especies que son sólo cantadas, o en la ausencia de canciones que correspondan a especies como zambas, gatos o chacareras que corresponden a las danzas, que conformen el repertorio patrio obligatorio.

Sin embargo, la ausencia de los elementos y especies de la propia cultura nacional en el cancionero patrio, encuentra su complemento discursivo en el repertorio folklórico aprobado por el Ministerio de Educación que en muchas oportunidades se despliega en las celebraciones patrias y que parece ofrecer un *recurso compensatorio*. En síntesis, la técnica compositiva del repertorio patrio echa sus raíces en el universo discursivo del estilo occidental del modelo europeizante sobre el que se construyó el proyecto nacional, reservándole un lugar destacado al repertorio folklórico en una amplia gama que va desde recopilaciones propiamente folklóricas a formas diversas de proyección, muchas de las cuales echan raíces en la música académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBATE, CAROLYN, CHANG, LEILING Y OTROS

2002 *Música y literatura*, Estudios comparativos y semiológicos, Madrid.

AGUILAR, María del Carmen

1991 *Folklore para armar*, Ed. de la autora; Buenos Aires.

AKOSCHKY, Judith y otras:

1998 *Arte y escuela*; Ed. Paidós, Buenos Aires.

AMUCHÁSTEGUI, Martha

2003 "Los rituales patrióticos en la escuela pública" en Puiggrós, Adriana (dirección), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Ed. Galerna, Buenos Aires.

ARETZ, Isabel

1954 *Costumbres tradicionales argentinas*, Huemul, Buenos Aires, Argentina.

1981 *El folklore musical argentino*, Ed. Ricordi; Buenos Aires.

1988 *Manual del Folklore*, Monte Ávila Editores; Caracas, Venezuela.

2002 *América latina en su música*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

CAPELLANO, Ricardo;

2004 *Música Popular: acontecimientos y confluencias*, Atuel, Buenos Aires.

DE PÉRGAMO, Ana

2000 *Música tradicional argentina criolla*, Magisterio, Buenos Aires, Argentina.

FERNÁNDEZ BRAVO, Álvaro

2000 *La invención de la Nación*; Manantial; Buenos Aires.

FERNÁNDEZ LATOUR DE BOTAS, Olga

1986 *Atlas de la cultura tradicional argentina para la escuela*, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

MEYER, Leonard

2005 *La emoción y el significado en la música*, Ed. Alianza, Madrid.

PLANAS, Maria Cristina - PLAZA, Maria Del Carmen

1988 *El cancionero silencioso y reflexivo*, Ed. del Sol, Buenos Aires.

ROMERO, Luis Alberto (coord.)

2004 *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Siglo XXI, Buenos Aires.

VEGA, Carlos

1985 *El origen de las danzas folklóricas*, Ed. Ricordi, Buenos Aires.

1960 *La ciencia del folklore*; Ed. Nova; Buenos Aires.

1981 *Apuntes para la historia del movimiento tradicionalista argentino*, Instituto de Musicología Carlos Vega, Buenos Aires.

1986 *Panorama de la música popular argentina*, Ed. Losada, Buenos Aires.

VENIARD, Juan María

s/f *La música nacional argentina: Influencias de la música criolla tradicional en la música académica argentina*, Instituto Nacional de Musicología, Buenos Aires.

Fuentes:

- Cancioneros folklóricos escolares (material a buscar en bibliotecas particulares y en la Biblioteca del Maestro en el Ministerio de Educación).
- Grabaciones disponibles de canciones folklóricas escolares (material a buscar entre colecciones de docentes, bibliotecas y discotecas)
- Prensa educativa: revista “La obra”
- Resoluciones ministeriales.

María Claudia Albini. Profesora Nacional Superior de Inglés (Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González”); Profesora Nacional de Música (especialidad piano-Conservatorio Nacional de Música “Carlos López Buchardo”); Profesora Nacional Superior de Música (especialidad clave-medalla de oro-Conservatorio Nacional de Música “Carlos López Buchardo”); Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes); Licenciada en Artes Musicales (Departamento de Artes Musicales y Sonoras-IUNA). Investigadora categorizada. Miembro del Banco de Evaluadores de Universidades Nacionales; Miembro de la Comisión Directiva de ARTESOL; Asesora del Instituto de Investigaciones “Carmen García Muñoz”, Dpto de Artes Musicales y Sonoras-IUNA. Expositora en numerosos Congresos y Convenciones nacionales y en el extranjero.

Cecilia Beatriz Caruso. Técnica Superior en Realización de Cine y Video por el CIEVyC (Centro de Investigación y Estudios en Video y Cine). Ha dirigido y guionado numerosos cortometrajes que participaron en festivales nacionales e internacionales (Telefé Cortos, Festival Feisal, Fejorel, Uncipar, Toulouse.) Es estudiante de 4º año del Profesorado de Castellano, Literatura y Latín en ISP “Joaquín V. González”. Desde 2010 se desempeña como docente de 1º año de Lengua y Literatura en el Colegio Euskal Echea Capital.

Edgardo Cianciaroso. Licenciado en Artes Musicales por el Departamento de Artes Musicales y Sonoras del IUNA. Profesor Nacional de Música en la especialidad Piano, Conservatorio Nacional de Música. Estudió música de cámara con el maestro Ljerko Spiller, y canto y repertorio vocal con Dora Berdichevsky de Arias en el Conservatorio Nacional de Música. Desde 1987 se dedica al estudio e interpretación de la música argentina. Se ha presentado como pianista solista y de cámara en numerosas salas del país. Es profesor de Piano en la Escuela de Música Esnaola. En el Departamento de Artes Musicales y Sonoras del IUNA es profesor de Práctica de Conjunto Vocal e Instrumental y dicta el curso “Ópera en el IUNA”, a través de la Secretaría de Extensión Cultural. Participa regularmente como expositor en Congresos y Jornadas en el país y el exterior.