

**Fernández, María Victoria**

---

**Incorporación de la enseñanza del  
cuarteto en escuelas de nivel inicial  
y primario de la Provincia de  
Córdoba**

**Tesis para la obtención del título de posgrado de  
Especialización en Dirección de Organización es  
Públicas**

Director: Murúa, César

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**ICDA**  
Escuela de Negocios

**TRABAJO FINAL INTEGRADOR DE  
ESPECIALIZACIÓN DE ORGANIZACIONES PÚBLICAS**

**INCORPORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL CUARTETO EN ESCUELAS  
DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA**

Alumna: María Victoria Fernández  
Director: César Murúa

## **Resumen**

El presente informe tiene como objetivo el análisis de las expresiones culturales populares, más precisamente el cuarteto en Córdoba, y los mecanismos para lograr su preservación y difusión.

Se realiza un recorrido por algunos de los géneros musicales populares más importantes de América Latina. Se desarrollan los escenarios y factores que les dieron origen. Luego, realizando una aproximación a la situación en Argentina, se rescata la experiencia del chamamé en Corrientes, para luego abordar el caso del cuarteto en Córdoba. A su vez, se analizan las repercusiones que el cuarteto tiene para la identidad cordobesa, y el aporte que el mismo realiza al fortalecimiento del sentimiento de comunidad.

Seguidamente, se rescata el proceso de incorporación del cuarteto a la currícula municipal de la Ciudad de Córdoba.

Finalmente, se realiza la propuesta de incorporar el cuarteto a la currícula provincial. Con el objetivo de garantizar su supervivencia y ampliar el alcance a la población.

Se trata así de impulsar una educación musical que reconozca el aporte de la música popular, que permita el desarrollo de la creatividad y que forme generaciones conscientes de su propia identidad cultural, a los fines de evitar los intentos homogeneizantes del proceso de globalización.

<b>Introducción</b>	3
<b>Justificación</b>	5
<b>Marco teórico</b>	6
Políticas públicas	6
Políticas educativas	8
Patrimonio cultural inmaterial	10
Educación, folklore e identidad cultural	15
<b>Géneros musicales populares</b>	18
Música popular	18
Ritmos populares de América Latina	20
<b>Música popular en Argentina</b>	25
Chamamé en Corrientes	25
Proceso de patrimonialización del chamamé	26
Cuarteto cordobés	30
Importancia del cuarteto en la identidad cordobesa	35
<b>Incorporación del cuarteto a la currícula</b>	37
<b>Desafíos de los géneros musicales populares</b>	40
<b>Propuesta de diseño de política pública</b>	42
<b>Conclusión</b>	44
<b>Bibliografía</b>	45

## **Introducción**

El presente informe tiene como objetivo el análisis de las expresiones culturales populares, más precisamente el cuarteto en Córdoba, y los mecanismos para lograr su preservación y difusión. Para ello, en un primer lugar se presentan múltiples conceptos teóricos, los cuales permiten un abordaje integral del objeto de estudio. De este modo, se desarrollan en una primera instancia definiciones acerca de políticas públicas y educativas, refiriendo a sus características, componentes y a los impactos que tienen para la sociedad. Luego, se rescata la definición de patrimonio cultural inmaterial, aportada por la UNESCO, su vínculo con las comunidades, la necesidad de brindarle protección y el rol que ocupan los Estados respecto a ello. Por último, en relación a la educación, se dilucidan los vínculos entre ella y el folklore, y la necesidad de incorporar saberes tradicionales a la enseñanza, a fin de poner en valor a la propia comunidad.

En segundo lugar, luego de presentar el concepto de música popular, se realiza un recorrido por algunos de los géneros musicales populares más importantes de América Latina. Se desarrollan los escenarios y factores que les dieron origen, permitiendo reconocer determinadas coincidencias entre ellos, como así también sus particularidades. Luego, realizando una aproximación a la situación en Argentina, se rescata la experiencia del chamamé en Corrientes. En este sentido, se explican brevemente sus orígenes y principales características, para luego dar paso al proceso de patrimonialización que ha atravesado este género. Para ello, se traen a colación las normativas sancionadas en orden a dar reconocimiento al característico género correntino, tanto a nivel provincial como así también a nivel nacional.

A continuación, se aborda el caso del cuarteto en Córdoba. Para ello, en un primer momento se exponen sus orígenes, el contexto social y económico en el cual emerge y las transformaciones que atravesó a lo largo de los años. A su vez, se analizan las repercusiones que el cuarteto tiene para la identidad cordobesa, y el aporte que el mismo realiza al fortalecimiento del sentimiento de comunidad. Seguidamente, se rescata el proceso de incorporación del cuarteto a la currícula municipal de la Ciudad de Córdoba. Para ello, se desarrollan los principales antecedentes (principalmente de carácter normativo), como así también las etapas e instrumentos necesarios para su concreción.

Posteriormente, se analizan algunos de los principales desafíos frente a los cuales se encuentran expuestas las distintas expresiones de música popular. Estos representan una amenaza a su preservación y difusión. Por ello, y teniendo en cuenta la recientemente mencionada incorporación del cuarteto a la currícula municipal, se realiza la propuesta de incorporar el cuarteto a la currícula provincial. Con ello, se persigue el objetivo de garantizar su supervivencia y ampliar el alcance a la población, principalmente a los niños y niñas que asistan a escuelas pertenecientes al sistema educativo provincial. Finalmente, se esbozan algunas conclusiones.

## **Justificación**

La presente investigación surge a raíz del interés por la preservación y difusión de las expresiones culturales populares y locales. Por caso, para Córdoba es indudablemente el cuarteto la manifestación que se consolida como predominante y representativa en todo el territorio provincial. Tal como se abordará en las próximas páginas, este interés surge debido a las amenazas frente a las cuales se encuentran expuestas estas expresiones. Los procesos de descontextualización y los intentos homogeneizantes, llevados adelante por las fuerzas de la globalización, significan un riesgo para aquellas manifestaciones culturales enraizadas en sus comunidades. Esto es posible de observar en mayor proporción en lo que atañe a la industria musical, la cual se encuentra desde un tiempo a esta parte sujeta a lógicas comerciales y de mercado, descuidando valores comunitarios e identitarios.

Frente a este escenario, y teniendo en cuenta que es la población joven la que con mayor frecuencia se encuentra en condición de verse afectada por los factores recién mencionados, es que surge la siguiente investigación. Luego de abordar ciertos conceptos teóricos y de recuperar experiencias que han tenido como objetivo contribuir a la preservación de la cultura local, se propone finalmente la incorporación de la enseñanza del cuarteto en escuelas de nivel inicial y primario que formen parte de la órbita provincial. De este modo, con la educación como medio, se busca aportar a la difusión del cuarteto como expresión identitaria de Córdoba, dando a conocer su valor para la comunidad y la identidad cordobesa.

## **Marco teórico**

### *Políticas públicas*

El concepto de política pública resulta fundamental a la hora de abordar el objeto del presente informe. Aguilar Villanueva (1992) la define como “la decisión de una autoridad legítima, adoptada dentro de su campo legítimo de jurisdicción y conforme a procedimientos legalmente establecidos, vinculante para todos los ciudadanos de la asociación, y que se expresa en varias formas: leyes, sentencias, actos administrativos” (Aguilar Villanueva, 1992, p. 22). De acuerdo al autor, existe una serie de componentes comunes a la política pública. El primero de ellos es el elemento institucional: esto es, la política es diseñada o ejecutada por una autoridad formal legalmente constituida y es vinculante a nivel colectivo. El segundo de ellos es el componente decisorio: la política es una secuencia de decisiones que busca dar respuesta a una serie de problemas y necesidades. El tercero es el elemento comportamental: involucra acción o inacción frente a un escenario determinado. Por último, el componente causal: la política es producto de acciones que tienen efectos para el sistema político y social.

Una política pública emerge de este modo como un comportamiento intencional y planeado, y no simplemente como una decisión reactiva y casual. Se diseña y pone en marcha en vista al cumplimiento de objetivos previamente definidos. Y es en este proceso donde se incorporan las múltiples y diversas decisiones de los actores involucrados, gubernamentales y extragubernamentales, cuyas interacciones inciden y condicionan la decisión central, afectando de este modo sus resultados. Es así que la política pública “involucra todo un conjunto complejo de decisores y operadores, más que una decisión singular, suprema e instantánea” (Aguilar Villanueva, 1992, p. 25).



Oszlak y O'Donnell (1995), en un sentido similar a lo expuesto por Aguilar Villanueva, sostienen que las políticas públicas (estatales) “permiten una visión del estado ‘en acción’, desagregado y descongelado como estructura global y ‘puesto’ en un proceso social en el que se entrecruza complejamente con otras fuerzas sociales” (p. 104). Para los autores, una política pública es “un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil” (p. 112-113). Una política pública es, de este modo, la toma de posición del Estado frente a una circunstancia determinada, y a la cual intenta dar algún tipo de resolución a partir de un conjunto de decisiones.

Wilson (2018) reflexiona respecto a la relevancia que presenta para una sociedad el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas. Para el autor, estas se constituyen como la herramienta fundamental con la que cuenta un Estado con el objetivo de transformar una situación, previamente reconocida como problemática. Este proceso, de carácter intencional y planeado, involucra en sí mismo múltiples decisiones y actores, a fin de resolver problemas públicos, definidos por la misma sociedad.

El autor reconoce una serie de características comunes a las políticas públicas. Entre las más importantes, menciona su orientación al bien común y a la satisfacción de necesidades sociales; la sociedad como principal destinataria de la acción ejecutada por el Estado; su conformación como resultado de acuerdo entre diversos actores, más allá del propio Estado; su carácter integral, al abarcar al mismo tiempo aspectos económicos, políticos, sociales y culturales (Wilson, 2018).

## *Políticas educativas*

La educación cuenta con una función clave y transversal en la vida de las personas, al constituirse como una herramienta que brinda la posibilidad de crear sociedades más justas, equitativas y tolerantes. Es por ello que la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 la incluye entre sus objetivos, buscando garantizar una educación inclusiva y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Pita Torres, 2020).

La importancia de la educación radica en el hecho de que esta consiste en el proceso a partir del cual el individuo se constituye como ser humano en sociedad, por lo cual se posiciona como una responsabilidad y una tarea clave para el desarrollo. Es por ello que se deben destinar los recursos necesarios para garantizar una educación de calidad, buscando una mejora constante en los centros y sistemas educativos. Frente a esto, existe amplio consenso alrededor de la idea de que es el Estado quien tiene “la responsabilidad de construir las condiciones necesarias para realizar y dar vigencia al derecho a la educación, el cual significa asegurar el derecho a aprender” (Pita Torres, 2020, p. 140).

Respecto a lo que se entiende por políticas educativas, existen distintas definiciones aportadas por diferentes autores. Imen (2015) las define como “las acciones del Estado en relación a las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social y, dicho en términos sustantivos, el modo a través del cual el Estado resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos” (p. 1). Betancur et al (2012), por su parte, entienden a las políticas educativas como el “conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente implementadas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia” (p. 1). Se trata de acciones o inacciones en materia

educativa, resueltas a partir de decisiones ejecutadas por una autoridad con competencia legal, pero que involucra a múltiples actores en el proceso. Finalmente, Reimers (2015), las define como “el conjunto de decisiones y acciones tomadas con el propósito deliberado de cambiar los insumos, procesos y productos del sistema educativo” (p. 117).

Sin embargo, entre las múltiples definiciones que existen acerca del concepto de políticas educativas, destaca el aporte de Riera (2004). Para el autor, la política educativa se posiciona como un subsistema de la política, emergiendo como fruto de acciones políticas previas e intentando, al mismo tiempo, incidir sobre la realidad con el objetivo de obtener logros en materia educativa. El autor la define como

“la actividad del poder público dirigida a solucionar los problemas sociales de la educación, por lo que, en el fondo se convierte en un conjunto de medidas de la política general cuyo objetivo específico es, en todas sus dimensiones, el educativo” (p. 11).

Una política educativa consiste así en una serie de criterios y guías señaladas por los gobiernos que orientan los fines, la estructura, la organización y los contenidos de cada nivel y aspecto del sistema educativo. Allí intervienen, a su vez, las organizaciones intergubernamentales, las cuales definen y orientan las grandes directrices recomendadas de la política educativa, a través de resoluciones aprobadas en conferencias regionales o mundiales (Riera, 2004).

Riera (2004) identifica una serie de políticas que refieren a ciertas intencionalidades u orientaciones que debe tener la educación. Entre ellas, desarrolla el vínculo existente entre esta y la globalización. El autor reconoce ciertos aspectos que considera positivos respecto a este fenómeno, como la búsqueda de categorías para

alcanzar una mejor comprensión de las realidades vividas y el crecimiento de una mayor conciencia alrededor de los problemas internacionales comunes. Sin embargo, identifica y cuestiona “el uniformismo globalizante impuesto o la unificación globalizadora” (p. 19). En este sentido, sostiene que la globalización de la vida contemporánea no puede tomar lugar en el vacío, sino que requiere de un enraizamiento previo, para así proyectarse al mundo desde un sitio. De este modo, globalización y defensa de la identidad emergen como conceptos complementarios que conforman un mismo proceso.

### *Patrimonio cultural inmaterial*

Otro concepto central es el de patrimonio cultural inmaterial. Se rescata aquí la definición emergida en el año 2003, cuando la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) aprobó la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. En ella, se define como patrimonio cultural inmaterial a “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural” (UNESCO, 2003, s.p.). Estos elementos que componen al patrimonio se transmiten a través de las generaciones y son recreados de forma constante por parte de las comunidades y grupos, otorgándoles un sentimiento de identidad y pertenencia. Se destaca asimismo la función de mantenimiento de la diversidad cultural cumplida por el patrimonio cultural inmaterial, frente a un contexto de globalización homogeneizante.



Teatro Kabuki (Japón), Tango (Argentina) y Flamenco (España), declarados Patrimonio Cultural Inmaterial por la UNESCO

El patrimonio cultural inmaterial, de acuerdo a la Convención, se manifiesta en cinco ámbitos principales: tradiciones y expresiones orales; artes del espectáculo; usos sociales, rituales y actos festivos; conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; técnicas artesanales tradicionales. La UNESCO, en su conceptualización del patrimonio cultural inmaterial, lo define como tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo, es decir, que incluye no sólo tradiciones provenientes del pasado, sino también usos contemporáneos de distintos grupos culturales. Reconoce su carácter integrador, esto es, el hecho de poder compartir expresiones similares a las de otros y crear vínculos entre el pasado y el futuro a través del presente, contribuyendo así a la cohesión social. Observa el carácter representativo del patrimonio cultural inmaterial, lo cual implica que este emerge en las comunidades y depende de sus miembros, quienes son los responsables de su transmisión. Por último, sostiene que el patrimonio está basado en la comunidad, existiendo sólo si es reconocido como tal por las propias comunidades,

grupos o individuos que lo crean, mantienen y transmiten. Sin ello, no es posible decidir en su lugar qué conforma una expresión o uso de su patrimonio (UNESCO, 2011).

Carnaval de Barranquilla,  
celebración folclórica colombiana



Mariachi,  
música tradicional mexicana



Lo que se persigue a partir de la Convención es la salvaguardia o, en otras palabras, la toma de decisiones orientadas a garantizar la viabilidad del patrimonio

cultural inmaterial, incluyendo su “identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión -básicamente a través de la enseñanza formal y no formal- y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos” (UNESCO, 2003, s.p.). En este sentido, los Estados parte se comprometen a adoptar las medidas necesarias para preservar el patrimonio cultural inmaterial presente en su territorio, lo cual incluye la identificación y definición de los elementos que lo componen. En este punto, se enfatiza la necesidad de hacer partícipes en el proceso a las comunidades, grupos y organizaciones no gubernamentales que forman parte de la creación, mantenimiento y transmisión del patrimonio cultural inmaterial, asociándolos activamente a su gestión. Asimismo, se enuncia que los Estados harán todo lo posible por crear organismos competentes para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, fomentar estudios científicos, técnicos y artísticos, garantizar el acceso al patrimonio, respetando los usos y costumbres por los cuales se rige el acceso a ciertos aspectos de tal patrimonio, entre otras acciones. (UNESCO, 2003).

La Convención del año 2003 emerge en lo que González Santa Cruz y López Guzmán (2016) entienden como una revalorización de lo intangible. En este sentido, el patrimonio deja de ser entendido en términos pura y exclusivamente materiales, permitiendo la inclusión de un amplio abanico de manifestaciones. Es aquí cuando organismos como la UNESCO comienzan a reflexionar sobre un concepto que integrara, junto a los objetos físicos, aspectos no materiales que reflejan la identidad de una comunidad. En esta dualidad que caracteriza al patrimonio cultural, se encuentra por una parte su expresión material, en la cual se encuentran aspectos arquitectónicos, monumentales y naturales. Frente a ella, se desarrolla otro tipo de bienes que se caracterizan por su inmaterialidad y cuya creación ha sido anónima y colectiva, como así

también paulatina y constante, en función de los episodios por los que ha atravesado una comunidad y que la diferencian de otras. A partir de ello, emergen manifestaciones “ricas, variadas, amplias y diversas, diferentes y creativas, sirviendo de nexo de unión entre la costumbre tradicional y la cultura actual” (González Santa Cruz y López Guzmán, 2016, p. 98).

En contraposición a lo expuesto en el párrafo previo, Asiáin Ansorena (2013) habla de la indivisibilidad de la dimensión material e inmaterial del patrimonio cultural, resultando imprescindible la integración ya que es esta última quien otorga significado, valor y contexto a la primera. No se trata de un proceso en el cual la dimensión inmaterial es añadida a la dimensión material, sino que esta convierte todo el conjunto en un evento. Respecto a la definición aportada por la UNESCO sobre patrimonio cultural inmaterial, para el autor significó el reencuentro con la persona en sociedad (en grupos o comunidades), y por lo tanto, la asunción de la diversidad cultural como valor. Según el autor, se hizo énfasis en el conocimiento, la experiencia y las expresiones transmitidas entre las personas, renovando el acercamiento al patrimonio e incorporando procesos, técnicas, percepciones y emociones valiosas que habían sido excluidas de la visión cosificada del patrimonio cultural.

Sin embargo, más allá de lo expuesto acerca de la relevancia del patrimonio cultural inmaterial, se observa que ha recibido un tratamiento diferencial respecto a otras manifestaciones tales como el patrimonio histórico-artístico, documental y bibliográfico, es decir, manifestaciones materiales. Esto encuentra su explicación en razones externas e internas. En lo que corresponde a las primeras, este tratamiento es a causa del paradigma monumentalista, el cual evoca una menor sensibilidad ante bienes inmateriales. Al contar



con mayor visibilización, las intervenciones suelen ser más frecuentes, a lo cual se le debe añadir la juventud del concepto de patrimonio cultural inmaterial, el cual requiere de una mayor trayectoria para su implantación. Respecto a las causas internas o intrínsecas, es la propia inmaterialidad lo que hace menos visible y frágil a este patrimonio, lo cual no implica una mayor cantidad de políticas culturales activas de protección.

### *Educación, folklore e identidad cultural*

El folklore es definido como las manifestaciones y expresiones colectivas que constituyen y hacen a la identificación de quienes las practican. Aporta y consolida la identidad de la comunidad local y ayuda a la comprensión de la diversidad (Epulef, s.f.). Según la autora, la inclusión del folklore en el sistema educativo resulta relevante a partir de su relación con “la identidad social, la memoria colectiva, el sentido de lo local (...), por el valor del conocimiento de costumbres, sistemas de creencias, valores y tradiciones de la propia comunidad y de otras” (p. 187).

Se reconoce así como una de las funciones propias de la escuela la vinculación con la vida social inmediata de los estudiantes. La puesta en valor del folklore permite dar cuenta del contexto social y cultural en el cual se encuentra inserto el alumno, permitiendo así la reflexión sobre su propia comunidad. La incorporación del saber tradicional, que comprende ceremonias, música, danzas, entre otras expresiones, y ponerlo en contacto con el saber académico, permite una serie de reinterpretaciones acerca de la realidad (Epulef, s.f.).

De acuerdo a Jiménez et al (2020), el folclore permite a los colectivos el reencuentro con su identidad en momentos donde la uniformización cultural, producto de la globalización, ha ido permeando en diferentes sociedades. Se trata así de una herramienta que permite valorar tanto lo propio como lo ajeno, motivando un interés por las particularidades tanto de la propia cultura como las de otras.

Para ello, la educación patrimonial resulta ser una estrategia que garantiza “el conocimiento, preservación y transmisión del patrimonio en todas sus dimensiones desde los niveles más tempranos de formación del individuo” (Jiménez et al, 2020, p. 70). De este modo, la inversión en estos saberes garantiza la continuidad del patrimonio cultural, siendo rentable desde el punto de vista social, cultural e identitario.

Respecto a esto, y retomando el concepto de patrimonio cultural inmaterial desarrollado con anterioridad, es necesario pensar en un enfoque holístico e integral que considere no sólo los elementos materiales del patrimonio, sino también expresiones inmateriales (Jiménez et al, 2020).

De acuerdo a Galán (2009), es necesaria la reflexión acerca de la importancia del folclore musical como práctica educativa. Esto se debe a la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, situando a la escuela como “centro unificador para la revalorización, comunicación y transmisión de las muestras folklóricas propias de nuestra tierra” (p. 1). El estudio del folclore, según el autor, se constituye como una puerta que permite el acercamiento a la música tradicional y el reconocimiento de las propias raíces.

En este mismo sentido, para Robles et al (2016), la educación se constituye como “un proceso integral, multilateral y multifactorial con un marcado carácter histórico-cultural” (p. 17). Por tanto, la idea de una educación descontextualizada resulta

perjudicial, posibilitando el abandono del patrimonio cultural al educar alejado de los elementos que permiten el arraigo a la propia cultura.

Ortega (2018), por su parte, define a la identidad cultural como “las características más relevantes y autóctonas de una región, de un pueblo o de una comunidad (...) aquello que hace de ese territorio un lugar único, con personalidad” (p. 245). De acuerdo al autor, resulta fundamental para una comunidad la capacidad de reconocer aquello que la identifica y consecuentemente apreciarlo. Para ello, surge la necesidad de incorporar programas educativos que tengan como objetivo la concientización de los más jóvenes acerca del patrimonio y los valores que este tiene para su comunidad. A partir de la elaboración de trabajos creativos, se persigue el objetivo de fomentar el respeto por la variedad multicultural, generando en la ciudadanía un compromiso con sus valores identitarios.

Según Allegrini (2003), el aprendizaje y la enseñanza contribuye al conocimiento de la propia cultura, apreciando y afirmando su pertenencia a ella. La educación permite así valorar la identidad cultural propia y apreciar la de otras comunidades, con respeto y consideración. La acción educativa debe entonces promocionar el interés por las distintas expresiones culturales: la música, la danza, la poesía, entre otras. Sólo así será posible identificar, sentir y aprovechar la cultura local, y de este modo cohesionar la comunidad.

## **Géneros musicales populares**

### *Música popular*

Existen dos definiciones alrededor del concepto de música popular o música popular urbana que interesa rescatar en el presente informe. El primero de ellos es aportado por Carlos Vega (1979), quien se refiere a la música popular (en su caso la denomina mesomúsica) como

"el conjunto de creaciones funcionalmente consagradas al esparcimiento (melodías con o sin texto), a la danza de salón, a los espectáculos, a las ceremonias, actos, clases, juegos, etc., adoptadas o aceptadas por los oyentes de los países que participan de las expresiones culturales modernas" (p. 5)

Hidalgo et al (1982), por su parte, sostienen que la música popular urbana se erige como fiel reflejo de una sociedad y de una identidad. No consiste exclusivamente en una expresión musical, sino también en una cultura que apoya y sustenta a esta. No puede ser definida únicamente a partir de factores musicales, lo cual se explica a partir de la multiplicidad de géneros que engloba la música popular (tango, jazz, rock, por mencionar algunos de ellos), con diferentes niveles de especulación armónica, melódica y rítmica. Es por ello que los autores buscan elementos que se encuentran por fuera de lo musical, para poder así elaborar una definición de música popular urbana. De este modo, indagan en los niveles de elaboración, la funcionalidad, el público receptor, el origen, el contexto, entre otros factores.

Así, y entendiendo que al tratarse de un fenómeno socio-musical, la música popular urbana puede ser comprendida en su naturaleza al enmarcarla en un contexto mayor, los autores la definen como

“la música de creación y producción urbana, de dispersión y consumo en grupos urbanos y folklóricos, cuya raíz puede ser urbana o folklórica, y es difundida principalmente por los medios de comunicación masiva, dirigida a las mayorías - incluyendo grupos caracterizados que la integran” (p. 71).

La música popular urbana, como ya se mencionó recientemente, se manifiesta a través de diferentes especies con distintos niveles de elaboración, dando testimonio de la realidad social de la cultura urbana. En lo que respecta a su difusión, si bien puede difundirse a partir de interpretaciones en vivo, esta se realiza principalmente por medio de la radio, la televisión y las grabaciones. En relación a su orientación hacia las mayorías, esto refiere al hecho de que la música popular urbana se concibe a partir de las expectativas y necesidades de ellas (Hidalgo et al, 1982).

En contraposición a la concepción de la música popular como reflejo de una sociedad postulada por Hidalgo et al (1982), Frith (2001) observa una relación inversa. El autor sostiene que no es correcto indagar en qué es lo que la música popular revela de una sociedad, y en su lugar se pregunta por cómo esta música la construye. En palabras del autor, “la música popular no es popular porque refleje algo, o porque articule auténticamente algún tipo de gusto o experiencia popular, sino porque crea nuestra comprensión de lo que es la popularidad” (p. 4).

El disfrute de la música popular deriva del uso que se hace de ella como respuesta a cuestiones identitarias. Las canciones actúan como dispositivos que crean una autodefinición particular, para darse un lugar en la sociedad. Existe a su vez un sentido de posesión de la música popular por parte de los individuos. Al poseerla, se convierte en parte de la propia identidad y de la percepción de uno mismo. El placer se obtiene así a partir de la identificación con la música, con sus intérpretes y con otras personas que también disfrutaban de este tipo de expresiones (Frith, 2001).

Respecto a la música popular y la historia, Vitale (2000) la concibe como una fuente para reconstruir el pasado. Al igual que Hidalgo et al (1982). le atribuye la función de reflejar la vida cotidiana de segmentos mayoritarios de la sociedad, al expresar “las alegrías y tristezas, amores y desencantos; el transcurrir urbano o rural; la vida de cafés y bares; la protesta étnica y de clase” (p. 5). Así, la música popular contribuyó a la formación de la conciencia de los pueblos, al ser sus letras cantadas y escuchadas por millones de personas, sobre todo a partir de los medios masivos de comunicación. Se conforma como parte y hacedora de la historia de las sociedades.

### *Ritmos populares de América Latina*

Entre los géneros musicales populares que predominan en la región, destacan tres de ellos: la salsa, el bossa nova y el bolero. La salsa, género de origen afrocaribeño incubado en el barrio latino de la Ciudad de Nueva York, emerge alrededor de la década de 1960. Encuentra entre sus bases ritmos tales como el danzón, la guaracha y el guaguancó, los cuales se vieron enriquecidos por el aporte de géneros de Puerto Rico y otros países del Caribe, como así también por elementos provenientes del Jazz

norteamericano. Una de las ciudades que ha adoptado a la salsa como signo identitario y en la cual ha logrado desarrollarse ampliamente ha sido Cali, en Colombia, convirtiéndose en un símbolo de la ciudad (Ulloa, 1988). Esto da cuenta de cómo la salsa consistió en mucho más que sólo música para bailar, la cual “se perfiló como un emblema de la identidad de latinos, y fue usada también como un concepto cultural y socio-político en muchas partes de América Latina” (Ochse, 2004, p. 25).

Respecto al contenido de las letras, los temas abordados refieren a las condiciones de vida a las que se encontraban sometidos los latinos en Nueva York, a las luchas por alcanzar la igualdad y al sueño de una América Latina unida. Sin embargo, con el pasar de los años, las temáticas fueron viéndose diversificadas, alcanzando para la década de 1980 un estilo romántico, el cual contó con un gran éxito a nivel internacional (Ochse, 2004).



De izquierda a derecha: Presentación en vivo; Celia Cruz, una de las referentes más importantes del género

La salsa debió enfrentar en sus orígenes distintas amenazas que ponían en riesgo su existencia, como lo fueron los poderosos procesos de globalización cultural y la difusión internacional del rock. Sin embargo, a pesar de haber sufrido cierta disminución o merma en su producción, difusión o ventas, la salsa parece haber vencido la batalla de

la resistencia. Demuestra su vigencia y su capacidad para establecerse como una de las grandes expresiones sonoras de la región y de nuestro tiempo. Se posiciona como un importante movimiento sociocultural, exhibiendo el valor de la heterogeneidad y las diferencias frente a los intentos homogeneizantes de la globalización (Rivera, 2002).

El bossa nova (traducido como voz nueva), por su parte, tiene su origen en un complejo contexto social, político y cultural en la década de 1950, en Brasil. Un conjunto de compositores, poetas, cantantes e instrumentistas decidieron agruparse en un movimiento, con la intención de realizar obras a partir de una concepción totalmente renovada, buscando la integración de los procedimientos empleados hasta entonces. Entre ellos, destacan Antonio Carlos Jobim, Vinícius de Moraes y João Gilberto. Sin embargo, el primer disco perteneciente a este género surge en Nueva York en 1959, y desde allí alcanza una gran difusión a nivel internacional (Pérez, 2011; Syroyid, 2012).



Jobim y Vinicius de Moraes,  
reconocida dupla brasileña

João Gilberto,  
distinguido compositor y músico





Respecto a las características musicales propias del bossa nova, se trata de un género con un tempo moderado, utilizando dinámicas suaves e instrumentaciones reducidas (Syroyid, 2012). Se piensa, a diferencia de otros géneros populares, en una música para escuchar y no tanto así para bailar, al encontrarse orientada al detalle y a una elaboración refinada. El cantante persigue una impostación natural y relajada, abandonando el “virtuosismo vocal como negación al concepto del cantante solista estrella y de las características interpretativas bolearísticas que ahogaban la música de Brasil en ese entonces” (Pérez, 2011, p. 43).

Las letras, cantadas en portugués con una pronunciación suavizada, abordan temáticas amorosas, apelando al uso de metáforas e intentando transmitir sentimientos de melancolía (Syroyid, 2012). Predomina en el bossa nova una narrativa en tono coloquial, haciendo uso de una jerga sencilla que integra elementos propios de la vida urbana cotidiana. En ocasiones, existen referencias a protestas e inconformismos sociales, expresando cierto nivel de compromiso (Pérez, 2011).

El bolero, cuyos orígenes se remontan hacia fines del siglo XIX en la isla de Cuba, emerge como una expresión musical romántica propia de los habitantes de la ciudad moderna naciente. Producto de múltiples factores, entre ellos destacan “lenguajes verbales, corporales, géneros discursivos diversos, formas musicales y expresiones culturales ‘cultas’ como la ópera, opereta y zarzuela, y formas de expresión cultural ‘popular’ como la carpa, el circo y el cabaret” (De la Peza, 1994, p. 300). De este modo, aunque nace en el caribe, el bolero deriva de elementos provenientes de España, Francia, Italia, Inglaterra y África (Tovar, 2007). En sus letras, relatadas en primera persona, el enamorado expresa los más variados sentimientos: celos, pasión, despecho, alegría, tristeza, etcétera.

La difusión del bolero se vio propulsada principalmente por haber sido utilizado como tema musical de numerosas películas entre 1930 y 1950, como así también por la radio. Para ese entonces, el bolero pertenecía a lo que se conocía como la cultura bohemia. Décadas más tarde, se transforma en la cultura de los ídolos de la juventud, convirtiendo a los actores en leyendas y construyendo una mitología alrededor de ellos. El bolero emigra así desde las estaciones tradicionales, dirigidas a las viejas generaciones y a las clases populares, hacia las estaciones juveniles (De la Peza, 1994).



De izquierda a derecha: Presentación en vivo; Luis Miguel, figura internacional del bolero

A partir de la enorme difusión que ofrecía la radio, el bolero alcanzó distintos puntos a lo largo y ancho del continente. Se convertiría así en un elemento identitario para la región latinoamericana, aunque también logró consolidarse fuertemente en Estados Unidos. A su vez, México presentaba en ese entonces las condiciones para conformarse como un terreno propicio para el desarrollo de este género. La producción cinematográfica en este país, que buscaba representar la vida urbana de aquella época, significó una oportunidad para el bolero

## Música popular en Argentina

### *Chamamé en Corrientes*

El chamamé es una modalidad de folclore musical de Corrientes, teniendo allí sus raíces, aunque también logró alcanzar cierta popularidad en la región nordeste y/o litoral argentino (Chaco, Formosa, Misiones, Entre Ríos, Santa Fe, etc.). Sus primeras expresiones tuvieron lugar desde finales del siglo XIX, afincándose en Buenos Aires entre 1900 y 1930 y consolidándose como fenómeno musical entre 1940 y 1960. En sus canciones se reflexiona sobre la propia realidad, haciendo alusión a encuentros festivos y celebratorios en donde se produce la reunión con el otro, mencionando el valor de la pertenencia, la solidaridad y el amor (Piñeyro, 2011).



Baile tradicional del chamamé

Fiesta Nacional del Chamamé,  
celebrada anualmente en la Ciudad de Corrientes



Producto de la fusión de distintos elementos, entre los cuales se encuentran las fuentes aborígenes, la influencia jesuita y la vertiente hispana, el chamamé emerge como una expresión rica en matices. La Provincia de Corrientes, posicionada como un verdadero epicentro de arte musical, se consolidaba como “generadora de una corriente cultural y civilizatoria que no tiene parangón en Sudamérica, por su originalidad y gran vitalidad” (Piñeyro, 2011, p. 28).

En lo que respecta a las letras, las temáticas recurrentes en el chamamé refieren al amor, la amistad, la religión, el patriotismo, el trabajo, los mitos, el paisaje, las fiestas y celebraciones, la identidad, entre otras. Entre los instrumentos utilizados en un comienzo, destacan la guitarra española, el violín y el acordeón, a partir de los cuales se producían ritmos con una importante carga identificatoria y se realizaban coreografías inéditas para aquel entonces (Piñeyro, 2011).

El chamamé es considerado al día de hoy como la principal representación de la música y la danza correntina. De ritmo alegre y animado, logra trascender lo meramente musical, para convertirse en una expresión colectiva de la identidad provincial, siendo la Fiesta Nacional del Chamamé el evento más importante de cada año (Vallejos et al, 2016).

#### *Proceso de patrimonialización del chamamé*

En lo que corresponde propiamente al proceso de patrimonialización del chamamé, es posible rastrear antecedentes de ello en 1975, año en el cual se sanciona la Ley N°3.278. A partir de ella, el Gobierno de la Provincia de Corrientes establece el día 19 de septiembre como el día del chamamé, en conmemoración al destacado artista correntino Don Mario del Tránsito Cocomarola (Piñeyro, 2011).

Años más tarde, en 1998, la Provincia de Corrientes sanciona nuevamente dos leyes de gran relevancia. En primer lugar, la Ley N°5.260, la cual declara de interés provincial la protección, conservación y difusión del patrimonio paleontológico y antropológico de la provincia. En lo que respecta a este último, la ley refiere a elementos tales como el lenguaje, las creencias, los mitos, las leyendas, entre otros, además de elementos materiales. Esta norma representa el primer reconocimiento a las expresiones intangibles del patrimonio, luego de la Ley N°4.047 sancionada en 1985, que declaraba de interés provincial la protección, conservación, restauración y acrecentamiento de los bienes estrictamente materiales del patrimonio cultural correntino. En segundo lugar, con la Ley N°5.205, la cual dispone la enseñanza del chamamé en todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la Provincia de Corrientes (Piñeyro, 2011; Vallejos et al, 2016).

Para el año 2009, y con la sanción de la Ley N°26.558, el gobierno nacional reconoce al chamamé como parte integrante del patrimonio cultural argentino, declarando a su vez el interés por su preservación, recuperación y difusión. Al mismo tiempo, y recuperando la norma sancionada a nivel provincial en 1975, establece el día 19 de septiembre como día nacional del chamamé (Piñeyro, 2011).

Al año siguiente, en 2010, se crea por medio de la Ley N°6.027 el Instituto de Cultura de la Provincia de Corrientes. Este organismo resulta ser de vital importancia, al tener a su cargo la promoción del ejercicio de los derechos culturales, la preservación del patrimonio cultural de la provincia, la autorización y supervisión de investigaciones, entre otras funciones (Vallejos et al, 2016).

En lo que corresponde estrictamente con el patrimonio cultural inmaterial, es necesario mencionar a la Ley N°6.193. Esta norma, sancionada en el año 2013, declara

patrimonio cultural inmaterial de la Provincia de Corrientes a los usos, representaciones, exposiciones, conocimientos y técnicas de la comunidad correntina. En el cuerpo de la ley se desarrollan con detalle aquellas expresiones que componen dicho patrimonio provincial, entre los cuales se nombran el idioma guaraní, folklore (tanto baile como música), literatura correntina, actos y celebraciones religiosas, entre otras. Asimismo, designa como autoridad de aplicación al Instituto de Cultura de la Provincia de Corrientes creado años atrás y establece la incorporación en los programas de estudios de todos los niveles educativos contenidos referidos a la protección de dicho patrimonio.

Sin embargo, es en los últimos años cuando se producen los mayores reconocimientos al chamamé como expresión identitaria de la Provincia de Corrientes. Uno de ellos se vincula a las capacitaciones dictadas tanto a nivel provincial, como así también a nivel municipal en la Ciudad de Corrientes, que tuvieron lugar durante el año 2018. En el primer caso, se trató de una capacitación titulada “El chamamé en las escuelas: herramientas didácticas para su abordaje en el aula”, la cual fue organizada en conjunto por el Instituto de Cultura de Corrientes y el Ministerio de Educación provincial. Con un cupo de 600 asistentes, la instancia fue destinada a docentes de nivel primario y secundario, artistas, gestores culturales y público en general. Se distribuyó en dos jornadas, abordando aspectos conceptuales en relación a la cultura chamamecera y a la postulación del chamamé como patrimonio inmaterial de la humanidad en la primera de ellas, y temáticas vinculadas a fundamentos pedagógicos y estrategias de enseñanza en la segunda jornada.

En relación a la capacitación dictada a nivel municipal, la misma fue organizada por la Subsecretaría de Cultura de la Municipalidad de Corrientes. De carácter libre y gratuita, fue distribuida en tres jornadas y se dirigió a difusores, docentes y público en

general. Los ejes abordados abarcaron principalmente los orígenes históricos del chamamé, haciendo hincapié en sus pioneros y principales intérpretes. La propuesta surgió como acompañamiento a la candidatura del chamamé como patrimonio inmaterial de la humanidad ante la UNESCO.

La mayor distinción alcanzada por el chamamé fue obtenida en el año 2020, cuando fue reconocido como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad por la UNESCO, siendo el tercer bien argentino en recibir tal reconocimiento, luego del tango y el filete porteño. Más precisamente, fue el 15° Comité Intergubernamental para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) quien aprobó la incorporación del chamamé, debido a su gran aporte a la cultura en todo el continente.

Desde 2016, el Ministerio de Cultura de Nación, la Comisión Argentina de Cooperación con la UNESCO (CONAPLU), la Cancillería Argentina y el Gobierno de Corrientes trabajaron de forma conjunta para la postulación. Vale mencionar que la candidatura del chamamé fue llevada a cabo con el consentimiento y la participación activa de parte de las comunidades practicantes. En este sentido, se llevaron adelante numerosas reuniones y actividades, con el objetivo de dar lugar al intercambio acerca de la relevancia simbólica de esta práctica cultural. El reconocimiento del chamamé como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad implica numerosas oportunidades para el género, tanto en términos de su difusión y alcance internacional, como así también presenta la posibilidad de diseñar y ejecutar políticas públicas a largo plazo orientadas al género.

En último lugar, durante el año 2022, se dictó la Diplomatura en Chamamé “Arte, cultura y sociedad en la región guaraníca”. La misma, organizada por la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste, fue una

iniciativa conjunta de dicha universidad, el Instituto de Cultura de Corrientes y la Academia Nacional del Folklore. El objetivo consistió en brindarle al ámbito académico herramientas metodológicas para la construcción de conocimiento, y así acompañar desde la ciencia a la reciente designación del chamamé como patrimonio inmaterial de la humanidad. Se trató de una formación híbrida, con instancias virtuales y presenciales, y contó con la participación de 200 inscriptos. Consistió en una serie de nueve módulos y un coloquio final de evaluación, con una duración total de diez meses de duración. Los contenidos abordados fueron las etapas históricas del chamamé, su lenguaje musical, su poesía, sus expresiones coreográficas, las festividades regionales, la gestión del patrimonio cultural inmaterial, entre otros ejes.

#### *Cuarteto cordobés*

El cuarteto se posiciona, desde todo punto de vista, como el género musical predominante en la Ciudad de Córdoba. Una característica que lo distingue es la gran convocatoria de público a los eventos bailables realizados en vivo, lo que lo convierte en el género musical de mayor importancia del país. Se estimaba que para el año 2004, los bailes de cuarteto lograban movilizar una cifra superior a las 100.000 personas por mes, tendencia que no ha decaído, por el contrario, ha logrado mantenerse estable. Sin embargo, estos altos niveles de preferencia en el contexto urbano no estuvieron presentes desde su origen. Durante los primeros años, el cuarteto contó con un patrón de circulación y consumo predominantemente rural, teniendo que atravesar un largo proceso hasta ser reconocido en la ciudad (Martínez Luque, 2015).



Los orígenes del cuarteto se remontan hacia la década de 1940, cuando el músico Augusto Marzano decidió organizar un grupo más pequeño, conformado por un cuarteto de instrumentistas: piano, violín, contrabajo y acordeón, además de un cantante. Esto permitía participar en el mercado de bailes de aquel entonces, con menores costos de producción que las grandes orquestas, pudiendo así ofrecer un espectáculo a menor precio en pequeños poblados o colonias del interior de la provincia. Este primer cuarteto se denominó “La Leo”, en honor a Leonor Marzano, la hija del propietario y pianista de la banda, quien impuso a su vez una forma sonora rítmica llamada chungu-chungu, que luego se volvió característica del género musical (Blázquez, 2011).



El Cuarteto Leo, durante una de sus presentaciones en vivo

Hacia el interior del cuarteto, los géneros incluidos fueron variando a lo largo del tiempo. En sus comienzos, predominaron el pasodoble y la tarantela, al ser las músicas que gustaban en las colonias de inmigrantes donde el cuarteto logró dar sus primeros pasos. Esto también explica los instrumentos elegidos para conformar la orquesta. Una

vez ingresado en la ciudad capital, los géneros mutaron e incorporaron otros, con el objetivo de captar a las nuevas generaciones, incluyendo la cumbia, por ejemplo. Al ser los bailes un evento al que asistía toda la familia, el repertorio buscaba complacer a sus distintos miembros, incorporando incluso canciones infantiles (Montes, 2022).

Respecto a las letras de las canciones de cuarteto, se trata de composiciones sencillas, en caso de que se las compare con otras canciones de la misma época. El lenguaje utilizado era predominantemente coloquial y los temas que abordaban eran generalmente sucesos cotidianos. Era frecuente a su vez el uso de las metáforas, algunas de creación propia de los miembros de la banda y otras que pertenecían al habla cotidiana cordobesa (Montes, 2022).

Al tratarse acerca de aspectos mundanos de la vida diaria, el valor cultural de las letras de cuarteto no fue reconocido, por no abordar grandes cuestiones sociales. El cuarteto no era pensado con objetivos críticos ni tenía la intención de componer acerca de cuestiones profundas o trascendentales. La canción cuartetera optaba así por temáticas efímeras, lo que le valió el desprecio por parte de sectores culturales dominantes, quienes pensaban al arte como lo perdurable y trascendente (Montes, 2022).

No fue hasta el segundo disco editado por “La Leo”, en 1956, que la banda logra llegar a la Ciudad de Córdoba, donde comenzaba a consolidarse un importante cinturón industrial. Se daban así dos procesos en simultáneo: a medida que la sociedad cordobesa comenzaba a mostrar una clase obrera industrial, el cuarteto comenzaba a legitimarse como género y a expandir su mercado centrado en los eventos bailables, aumentando a su vez la rentabilidad del negocio (Martínez Luque, 2015).

De acuerdo a Martínez (2017), para comprender la trascendencia que tuvo la expansión del cuarteto, es necesario primero entender el proceso de industrialización que

tuvo lugar en la Provincia de Córdoba. La depresión económica que surgió como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial y que trajo la caída de los precios de los productos agrícolas, implicó migraciones desde el campo a la ciudad, con el objetivo de buscar nuevas oportunidades. Córdoba aparecía como el centro para la instalación de industrias, predominantemente militares. Allí es donde es posible identificar el proceso de expansión del cuarteto.

Es en este contexto donde el cuarteto emerge como un dispositivo cultural que permite al obrero identificarse con sus iguales. Los bailes son vistos como “la distensión y distracción obligada de los obreros que esperarán la llegada del fin de semana para desenchufarse de la rutina diaria en las fábricas” (Martínez, 2017, p. 434). Para ese entonces, sin embargo, el cuarteto no había logrado aún un vínculo profundo con la ciudad, encontrándose en la periferia, donde comenzaban a construirse los primeros barrios para los trabajadores de las industrias emergentes (Martínez Luque, 2015).

La represión durante la última dictadura afectó significativamente el mercado del cuarteto, quitándole rentabilidad a las orquestas, muchas de las cuales acabaron disolviéndose. El retorno democrático a principios de la década de 1980 posibilitó el resurgimiento y la consolidación del cuarteto como género musical (Blázquez, 2011). En aquel entonces, en Córdoba comenzaron a emerger radios que hicieron del cuarteto el eje cultural central de su programación. Las facilidades tecnológicas y políticas, en conjunto con la apertura democrática de la época, facilitó el surgimiento de numerosas emisoras, algunas de las cuales recibieron el nombre de radios comunitarias. Las mismas fueron utilizadas por organizaciones barriales, con el objetivo de difundir el trabajo realizado en sectores afectados por la crisis social y económica del momento. Entre las radios más destacadas de la época, se encuentran Radio Comunitaria La Ranchada, perteneciente a

la Mutual Carlos Múgica, y Radio Popular. Ambas se distinguieron del resto de las emisoras por contar con segmentos destinados al cuarteto. A su vez, contaban con espacios publicitarios para anunciar lanzamientos de álbumes y fechas de bailes, lo cual contribuyó enormemente a la difusión del cuarteto y a su llegada a grandes audiencias (Angelelli, 2017).



Carlos "La Mona" Jiménez y Rodrigo "El Potro" Bueno, referentes del cuarteto a nivel nacional

Una vez adentrada la década de 1990, con la reconfiguración del escenario social a partir de políticas de corte neoliberal, el cuarteto adquiere un nuevo perfil. Fue así que el cuarteto pasó de ser percibido como una expresión musical marginal por parte de los sectores más conservadores de la Provincia de Córdoba, a obtener mayores niveles de aceptación, logrando incluso trascender los límites provinciales. Es luego del auge comercial del cuarteto a nivel nacional, tanto en términos de venta de discos como así también de entradas a los bailes, que Angelelli (2017) considera que el cuarteto ya no es considerado un género popular, sino con popularidad y, por ende, masivo.

### *Importancia del cuarteto en la identidad cordobesa*

El cuarteto, a través de sus letras o en los discursos del cantante en los bailes, genera espacios simbólicos que habilitan la expresión de ciertas emociones y la reivindicación de los orígenes de su público. En palabras de Godoy (2008) “el cuarteto construye, preserva y reproduce la identidad de la cultura popular de Córdoba” (p. 1). A partir de determinadas estrategias y recursos lingüísticos, tiene lugar la formación de una identidad colectiva de la existencia, destacando historias comunes y el sentido de comunidad y memoria.

Esto sucede en parte por la cercanía y similitud en las experiencias entre los artistas del género y el público hacia el cual se dirigen. Comparten de este modo, no sólo un espacio geográfico, físicamente delimitado y con características reconocibles, sino también un espacio simbólico, “el lugar de ‘las relaciones intensas y cercanas’, el lugar donde se desarrollan procesos simbólicos que tienen que ver con sentimientos de afectividad y pertenencia” (Godoy, 2008, p. 2).

De esta forma, el cuarteto se consolida como un instrumento para la conformación identitaria, al ser las letras de sus canciones dispositivos de producción y circulación de sentido, que permiten así la autorrepresentación, como así también la crítica hacia la cultura hegemónica que desprecia toda expresión musical popular. Es hacia ella a quien la voz cantante del cuarteto dirige sus reclamos, denunciando la opresión recibida de su parte y demostrando así resistencia, a partir de la construcción de una identidad basada en una historia común y en experiencias compartidas (Godoy, 2008).

Es de destacar que la capacidad del cuarteto para generar grupos de pertenencia se ha mantenido a lo largo del tiempo, logrando adaptarse a los cambios que han tenido lugar en cuestiones sociales y demográficas. A partir de una constante resignificación de

sí mismo, el cuarteto ha formado parte de diferentes procesos de desterritorialización atravesados por sus seguidores, acompañando en sus comienzos “a los inmigrantes, luego a los sectores obreros y juveniles, para llegar finalmente a las mixturas con las que se compone la clase popular hoy” (Pizarro, 2009, p. 3).

Pizarro (2009) identifica otro elemento clave que compone al cuarteto, el cual ha logrado trascender el paso del tiempo y los cambios producidos en diferentes aspectos sociales, políticos y económicos. Este es el baile, símbolo y punto de encuentro de un grupo numeroso de personas que cada fin de semana concurren a él, con el fin de generar un sentido de pertenencia y lazos comunicativos entre iguales. El baile es para el autor la expresión cúlmine del cuarteto, sin el cual este no tendría razón de ser.

## **Incorporación del cuarteto a la currícula**

Durante el último semestre del año 2022, la Secretaría de Educación (más precisamente, la Dirección de Aprendizaje y Desarrollo Profesional) y la Secretaría de Cultura y Juventud de la Municipalidad de Córdoba dictaron en conjunto el curso denominado “La enseñanza del cuarteto en la Educación Inicial, Primaria y Modalidades: aspectos conceptuales y pedagógicos didácticos”. El mismo se basó en el dictado de un total de 6 unidades y una evaluación final, empleando una modalidad híbrida con instancias tanto presenciales como virtuales.

Los principales destinatarios de la propuesta de formación fueron docentes de música y danza, titulares y suplentes, que se encuentren desempeñando funciones tanto en áreas curriculares como así también en jornada extendida y experiencias de integración y profundización de saberes (EPIS), en jardines, escuelas y parques educativos del sistema educativo municipal, en nivel inicial y primario. Para ellos, la participación del curso fue considerado como cambio de actividad al momento de asistir a los encuentros presenciales. A su vez, también fue destinado a docentes de sala y/o grado, titulares y suplentes, que presten servicios en jardines, escuelas y parques educativos del sistema educativo municipal. Para ellos, la participación no fue contemplada como cambio de actividad. El curso contó con un total de 194 inscriptos iniciales y 63 aprobados finales.

Los principales objetivos del curso fueron el abordaje del cuarteto como objeto de estudio a partir de un análisis histórico, social, didáctico y artístico; la habilitación de espacios de diálogo y reflexión acerca del cuarteto, tanto en la vida cotidiana como en las prácticas docentes; la generación de instancias para revisar contenidos y construir recursos que permitan su enseñanza. Respecto a la metodología, tal como se mencionó

anteriormente, el curso consistió en encuentros tanto presenciales como virtuales, organizando la totalidad del contenido en un total de 6 unidades.

La primera de ellas constó principalmente en una serie de actividades cuyo objetivo era la revisión de contenidos básicos y la construcción de un cancionero escolar. Las unidades 2, 3, 4 y 5 contaron con un mayor nivel de especificidad, abordando contenidos tales como el vínculo entre la mujer y el cuarteto, el contexto que dio origen al género, la cultura cuartera, la discriminación, las fiestas populares, la danza, entre otros temas. Para ello, fueron utilizados producciones cinematográficas y documentales, a partir de los cuales se habilitaron espacios de debates entre los participantes. La unidad 6 consistió en la elaboración e implementación de secuencias didácticas para abordar los contenidos desarrollados en las unidades previas, siendo la evaluación final del curso su presentación e implementación en un grado o sala.

Cabe mencionar que el dictado del curso tuvo lugar según lo dispuesto por la Resolución N°126/22. En ella se mencionan dos antecedentes claves: la Ordenanza N°12.205 del Concejo Deliberante de la Ciudad de Córdoba, la cual declara al cuarteto como Patrimonio Cultural Inmaterial, y la Ley Provincial N°10.174, en la que se extiende tal declaración a la provincia. A su vez, también se hace mención a la Ley N°27.535 sancionada por el Honorable Congreso de la Nación, la cual plantea el derecho a la educación sobre el folklore, y la Ley Provincial de Educación N°9.870, la cual reconoce al folklore como expresión identitaria.

La Resolución N°126/22 considera asimismo la existencia previa de acciones orientadas a la difusión de la música y danza folklórica, como el Programa Municipal Aprendo Con Cultura. El mismo, desarrollado de manera conjunta por la Secretaría de Educación y la Secretaría de Cultura y Juventud, consiste en la oferta de espectáculos



didácticos y actividades artístico-culturales destinadas a las familias y vecinos de jardines y escuelas municipales.

Por ello, e identificando como un objetivo clave la incorporación del cuarteto en la enseñanza del folklore, la Resolución 126/22 establece su abordaje en jardines y escuelas pertenecientes al sistema educativo municipal. El mismo tomará lugar en asignaturas tales como educación artística, en música y/o danza, como así también de forma transversal en la totalidad de los espacios curriculares. Se prevé el comienzo del dictado en escuelas a partir del ciclo lectivo 2023. Para ello, es requisito previo la disposición de espacios de formación continua orientados a los docentes a cargo, la cual se encontraría a cargo de la Dirección de Aprendizaje y Desarrollo Profesional.

## **Desafíos de los géneros musicales populares**

Quizás uno de los principales desafíos que se presenta para los géneros musicales populares sea, tal como se mencionó con anterioridad, los intentos homogeneizantes del proceso de globalización. Si bien esta amenaza no resulta una novedad para la música popular, continúa siendo un factor que dificulta al día de hoy su difusión y conservación (Rivera, 2002). Ortiz et al (2009), en este sentido, sostienen que “la globalización genera nuevos y permanentes procesos de descontextualización aterritorial homogeneizante global, que operan mediante firmas transnacionales, multinacionales de la sociedad-red” (p. 4). De acuerdo a los autores, este fenómeno se observa con mayor énfasis en la población adolescente-joven. Esto trae como resultado culturas descontextualizadas homogeneizantes de masas, que se oponen a sociedades enmarcadas en la cultura popular.

Lara (2004) sostiene la existencia de una lucha entre las fuerzas de los contextos culturales y las de la globalización, en donde entran en juego cuestiones vinculadas a las ideologías, tradiciones y creencias. La autora expresa cierta preocupación por la mega comercialización de la música, la cual opera en un contexto globalizado, despertando “la inquietud por preservar las manifestaciones que enaltezcan la identidad de la región y el enfrentamiento de algunos sectores con las fuerzas manipuladoras del gusto” (s.p.). Resulta así indispensable la preservación de la identidad y de las tradiciones musicales populares.

Londoño (1988), por su parte, argumenta que el valor comunicacional inherente a toda música popular tradicional, de carácter regional y que representa un cierto modo de vida, ha sido reemplazado paulatinamente por otros valores impuestos desde el extranjero. Se trata de campañas publicitarias y de intereses del consumo internacional, identificadas

como modas o tendencias. Frente a este escenario, la autora reconoce como necesario “un esfuerzo autogestionario de reconocimiento y autovaloración de su cultura” (p. 8), para evitar caer en estereotipos culturales que pretenden negar la pluralidad de identidades. Estos parten desde un desconocimiento de los procesos históricos particulares de cada comunidad, y que incluso ocasionalmente cuentan con una actitud pasiva o cómplice por parte de ellas. Entre sus consecuencias, se encuentran la imposición de modelos ajenos y de ciertos obstáculos para la expansión de las expresiones populares, con el objetivo de estandarizar la producción cultural de acuerdo a estos modelos.

Para prevenir la pérdida de cultura propia y de identidad comunitaria, que implican una mayor dependencia y una menor producción local, Londoño (1988) reconoce el papel clave que cumple en ello la educación. Es necesario desarrollar un estudio integral de la música popular regional, que identifique sus estructuras y los valores que le dieron origen, para así construir un futuro propio y auténtico. Se deben aunar esfuerzos orientados a la reactivación de la música popular y a su difusión, que permita a las comunidades su recuperación y el fortalecimiento de los modelos tradicionales. Se trata así de impulsar una educación musical que reconozca el aporte de la música popular, que permita el desarrollo de la creatividad y que forme generaciones conscientes de su propia identidad cultural.

## **Propuesta de diseño de política pública**

A pesar de tener una mayor preponderancia en la Ciudad de Córdoba, el género musical popular cuarteto encuentra sus orígenes en el interior de la provincia, como así también cuenta con una amplia difusión a lo largo y ancho de su territorio. Prueba de ello es la ya mencionada Ley Provincial N°10.174, la cual declara al cuarteto como género folklórico musical propio, característico y tradicional de la provincia. La ley lo reconoce como parte integrante del patrimonio cultural provincial en la totalidad de sus expresiones: estas son, la música, las letras y las danzas. Asimismo, declara de interés provincial aquellas actividades relacionadas al estudio e investigación del cuarteto y a la conservación y puesta en valor de elementos y lugares vinculados a sus creadores e intérpretes. Por último, instituye dos fechas conmemorativas: el 4 de junio como “Día del Cuarteto”, por ser el aniversario del primer baile de cuarteto transmitido por radio a nivel provincial, y el 12 de enero como “Día del Piano Saltarín”, en homenaje a Leonor Marzano.

Es por lo anteriormente mencionado que se propone el establecimiento de la enseñanza del cuarteto en escuelas de nivel inicial y primario pertenecientes al sistema educativo provincial de la Provincia de Córdoba. Para ello, y en consonancia con el proceso ya iniciado a nivel municipal en la Ciudad de Córdoba, es necesario previamente el diseño y ejecución de una serie de instancias de formación. Las mismas estarán destinadas a los docentes de educación artística, principalmente música y danza, quienes estarán a cargo de la enseñanza del cuarteto.

El número total de establecimientos educativos provinciales es de 3229, de los cuales 1518 son escuelas de nivel inicial y 1711 de nivel primario. Este dato, como así también el hecho de que las instituciones se encuentran situadas en distintas localidades

pertenecientes a la Provincia de Córdoba, resulta ser un condicionante a la hora de seleccionar una modalidad para el dictado de la formación docente. A diferencia del caso de la Municipalidad de Córdoba, en donde la asistencia a encuentros presenciales resultó factible por encontrarse la totalidad de los establecimientos en la Ciudad de Córdoba, como así también por ser un número significativamente menor, es necesario pensar en una estrategia diferente para la formación a nivel provincial. En este sentido, la modalidad virtual representa numerosas ventajas, al permitir el acceso a las instancias de formación a docentes que se encuentran en diferentes puntos de la provincia.

Se contempla que la capacitación docente tenga lugar durante el año lectivo 2023, para así durante el ciclo lectivo 2024 comenzar con la implementación de la enseñanza en los establecimientos educativos provinciales. Respecto a ello, resulta relevante rescatar la experiencia a nivel municipal en la Ciudad de Córdoba, en relación a los contenidos dictados y a distintos factores que resulten interesantes para la implementación a nivel provincial. En este sentido, es necesaria la articulación entre los actores municipales (Secretaría de Educación y Secretaría de Cultura y Juventud) y provinciales (Ministerio de Educación, Agencia Córdoba Cultura y Agencia Córdoba Joven), para dar lugar al intercambio de conocimientos y estrategias que contribuyan al proyecto. Asimismo, dados los grandes avances que ha conseguido en Corrientes la patrimonialización e incorporación del chamamé en la educación, sería sumamente enriquecedora la vinculación con sus responsables, a fin de contribuir a la incorporación a nivel provincial de la enseñanza del quarteto.

## **Conclusión**

Luego de haber abordado tanto los aportes teóricos realizados por diferentes autores, como así también las experiencias de las distintas expresiones de música popular, resulta clave destacar el papel que le compete a la educación. En este sentido, y frente a un escenario globalizante que pone en jaque a las manifestaciones de las identidades locales, al perseguir principalmente la estandarización de la producción musical, la educación emerge como el instrumento que posibilita la resistencia. Al ser la población joven el objetivo de estos intentos homogeneizantes propios de la globalización, la enseñanza y difusión de los géneros musicales populares que forman parte de la comunidad se posiciona como la estrategia a perseguir para evitar el debilitamiento, o en el peor de los casos la pérdida, de la propia identidad.

## Bibliografía

- Acto de apertura de la Diplomatura en Chamamé. (2022, 30 marzo). Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura - UNNE. <https://www.artes.unne.edu.ar/diplomatura-universitaria-en-chamame.html>
- Allegrini, G. O. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. *Estudios sobre educación*, 67-83.
- Angelelli, M. B. (2017). Cuarteto, Popular y Córdoba: Apropiações y Usos del Género Musical del Cuarteto en Radios Cordobesas Autodenominadas ‘Populares’. En Espoz, María Belén (ed.) (2017) “Sentires (in)visibles. La construcción de entornos en espacios socio-segregados” Buenos Aires: Teseo Editora.
- Asiain Ansorena, A. (2013). El patrimonio cultural inmaterial: estado de la cuestión en el décimo aniversario de la Convención de la UNESCO (con una mirada especial a Navarra). *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, 88 (2013), 125-168.
- Bentancur, N., & Mancebo, M. E. (2012). Políticas educativas en tiempos de cambio: actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 7-13.
- Blázquez, G. (2011). Hacer belleza, género, raza y clase en la noche de la ciudad de Córdoba. *Revista Astrolabio, Nueva Época*, No. 6, p.127-157.
- Capacitación para docentes y artistas sobre “El Chamamé en las escuelas” – Chamamé Argentina. (s. f.). <http://chamameargentina.org/capacitacion-para-docentes-y-artistas-sobre-el-chamame-en-las-escuelas/>

- De la Peza, M. D. C. (1994). El bolero y la educación sentimental. Sus procesos de significación y resignificación, de lecturas y escrituras diversas. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 6(17), 297-308.
- El Chamamé: Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. (s. f.). Ministerio de Cultura | Presidencia de la Nación. <https://www.cultura.gob.ar/el-chamame-a-puertas-de-ser-declarado-patrimonio-cultural-inmaterial-d-9908/>
- El Chamamé es Patrimonio Cultural de la Humanidad. (2022, 21 abril). UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/el-chamame-es-patrimonio-cultural-de-la-humanidad>
- El Chamamé es Patrimonio Cultural Inmaterial. (2020, 16 diciembre). Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-chamame-es-patrimonio-cultural-inmaterial>
- El Chamamé es patrimonio de la humanidad. (2021, 10 junio). Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-chamame-es-patrimonio-de-la-humanidad>
- Epulef, M. I. (s.f.). Folklore y educación y el folklore en la educación. Una mirada desde la posibilidad.
- Frith, S. (2001). Hacia una estética de la música popular. *Las culturas musicales. Lecturas en etnomusicología*, 413-435.
- Galán, A. A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista electrónica de LEEME*, (23), 01-14.
- Godoy, J. (2008). El cuarteto cordobés como modo de conformación identitaria. *Revista Borradores – Vol. VIII-IX*. Universidad Nacional de Río Cuarto.



- Hidalgo, M., García Brunelli, O., & Salton, R. D. (1982). Una aproximación al estudio de la música popular urbana.
- Imen, P. (2015). El neoliberalismo educativo (des)enmascarado: La Ley Federal, maquillajes discursivos y continuidades políticas. *El Emprendedor XXI*. Argentina.
- Jiménez, D., Martínez de Miguel, S. & Vizcaíno, J. (2020). El papel de la escuela en la promoción del patrimonio cultural. Un análisis a través del folklore. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 67-82.
- La Municipalidad realizará capacitaciones sobre chamamé. (2018, 21 agosto). Municipalidad de Corrientes. <https://ciudaddecorrientes.gov.ar/content/la-municipalidad-realizar-capacitaciones-sobre-chamam>
- Lara, M. E. (2004). La música popular en el Norte de México en tiempos de globalización. *Números*.
- La UNNE pone en marcha la diplomatura universitaria en chamamé. (2022, 6 abril). UNNE - Medios. <https://medios.unne.edu.ar/2022/04/05/la-unne-presento-la-diplomatura-universitaria-en-chamame/>
- Ley 10.174 de 2013. Por la cual se declara al Cuarteto como género folklórico de Córdoba. 20 de noviembre de 2013.
- Ley 26.558 de 2009. Por la cual se reconoce al chamamé como parte integrante del patrimonio cultural argentino. 18 de noviembre de 2009.
- Ley 27.535 de 2019. Por la cual se establece el derecho a recibir educación sobre el folklore. 20 de noviembre de 2019.
- Ley 3.278 de 1975. Por la cual se instituye el día 19 de septiembre de cada año como "Día del Chamamé". 30 de septiembre de 1975.

- Ley 4.047 de 1985. Por la cual se declara de interés provincial la protección, conservación, restauración y acrecentamiento de los bienes que interesan al patrimonio cultural de la Provincia de Corrientes. 3 de octubre de 1985.
- Ley 5.205 de 1998. Por la cual se dispone la enseñanza del Chamamé en todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la Provincia de Corrientes.
- Ley 5.260 de 1998. Por la cual se declara de interés provincial la protección, conservación y difusión del patrimonio antropológico y paleontológico de la provincia. 24 de abril de 1998.
- Ley 6.027 de 2010. Por la cual se crea el Instituto de Cultura de la Provincia de Corrientes. 10 de noviembre de 2010.
- Ley 6.193 de 2013. Por la cual se declara Patrimonio Cultural Inmaterial de la Provincia de Corrientes a los usos, representaciones, exposiciones, conocimientos y técnicas de la comunidad correntina. 25 de abril de 2013.
- Ley 9.870 de 2010. Ley de Educación provincial de la Provincia de Córdoba. 15 de diciembre de 2010.
- Londoño, M. E. (1988). Música popular tradicional e identidad cultural. A Contratiempo: revista de música en la cultura, (3), 3-10.
- Martínez, M. (2017). La música popular argentina, patrimonio e identidad cultural. El caso del cuarteto. Una experiencia de capacitación docente en el IFDC-San Luis. Jovil II, 429.
- Martínez Luque, E. S. (2015). Radios, música de cuarteto y sectores populares. Análisis de casos. Córdoba 2010-2011.

- Montes, M. de los A. (2022). El paradigma tradicional del cuarteto cordobés. Sonidos, palabras y relatos . Contrapulso - Revista Latinoamericana De Estudios En Música Popular, 4(1), 37-53.
- Ochse, M. (2004). Discutiendo la autenticidad en la música salsa. Indiana, 21, 25-33.
- Ortega, J. C. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. Tabanque. Revista Pedagógica, (31), 244-262.
- Ortíz, C. P., & Cortés, E. L. (2009). Sociedades regionales, etnicidad y globalización. Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas, 1.
- Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Redes, 2(4), 99-128.
- Pérez, H. (2011). El 59 a la cabeza: jazz moderno, bossa nova y nuevo tango argentino, génesis de la vanguardia y la fusión. En: ¿Qué hay de popular en la música popular? Actas del 1er Congreso Chileno de Estudios en Música Popular. Año 2011.
- Piñeyro, E. (2011). Cátedra Libre: Chamamé Raity. Corrientes.
- Pita Torres, B. A. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 20(39), 139-151.
- Pizarro, H. I. (2009). El cuarteto ayer y hoy: el ritmo que comunica a los cordobeses. Question/Cuestión, 1(23).
- Reimers, F. (1995). Participación ciudadana en reformas de políticas educativas. Pensamiento Educativo, 17. 115-131.

- Resolución 126 de 2022. Por la cual se establece el abordaje del género musical popular cuarteto en jardines y escuelas del sistema educativo municipal. 6 de mayo de 2022.
- Riera, J. C. (2004). Políticas educativas. *Educación*, 13(25), 7-41.
- Rivera, A. G. Q. (2002). Salsa, identidad y globalización. Redefiniciones caribeñas a las geografías y al tiempo. *Trans. Revista transcultural de música*, (6).
- Robles, E. N., & Martínez, C. C. (2016). Educación, identidad y cultura popular tradicional en preuniversitario. *EduSol*, 16(57), 14-29.
- Santa Cruz, F. G., y López-Guzmán, T. (2016). El desarrollo turístico en la ciudad de Córdoba a partir del Patrimonio Cultural Inmaterial. *Ge-conservación*, 9.
- Syroyid, B. (2012). Tom Jobim: Bossa Nova. Un recorrido por la evolución de dicho estilo a través de diez obras representativas de la carrera de uno de sus más paradigmáticos autores. *Ommalaga*, 18, 1-11.
- Tovar, E. T. (2007). Musica e Idendidade Latino-Americana: el caso del bolero. In XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Ulloa, A. (1988). La salsa en Cali: cultura urbana, música y medios de comunicación.
- UNESCO (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Ratificada en la sesión 32 de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: París.
- UNESCO (2011). ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?  
<https://ich.unesco.org/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003>

- Vallejos, V. H., & Schnake, V. P. (Eds.). (2016). Ñande yvera (nuestro Iberá): encrucijadas hacia un destino de enajenación de los Esteros. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Vega, C. (1979). Mesomúsica: un ensayo sobre la música de todos.
- Villanueva, L. F. A. (Ed.). (1992). La hechura de las políticas (pp. 15-84). Miguel Ángel Porrúa.
- Vitale, L. (2000). Música popular e identidad latinoamericana. Del tango.
- Wilson, J. (2018) ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas?. Revista IN IURE, Año 8, Vol. 2. pp. 30-41.