



ALTERIDAD. Revista de Educación

ISSN: 1390-325X

jpgadilla@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Maknamara, Marlécio; Alves Paraíso, Marlucy  
Currículo, cultura y música. Aproximaciones poscríticas para investigar un currículo de  
'mal gusto'

ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 7, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 18-32

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746246003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Currículo, cultura y música

## Aproximaciones poscríticas para investigar un currículo de ‘mal gusto’\*

---

### Curriculum, culture and music

#### Post-critical approximations to investigate a “tacky” curriculum

Marlécio Maknamara\*\* / Marlucy Alves Paraíso\*\*\*

#### Resumen

El objetivo de este trabajo es destacar notas teórico-metodológicas en torno a investigaciones en currículo, que pretenden ser poscríticas. Inicia evidenciando algunas características de teorías poscríticas en educación. Enseguida, explicita motivos a partir de los cuales es productivo investigar, en una perspectiva poscrítica, las enseñanzas de músicas. A continuación, considerando la productividad de discursos musicales en la constitución de posiciones de sujeto, destaca algunos procedimientos relacionados a investigaciones poscríticas en educación que concentran análisis discursivos según inspiración de Michel Foucault. Para terminar, trae algunas consideraciones finales referentes al compromiso de investigar y de tratar de escribir ‘poscríticamente’ en educación, sobre todo, tratándose de investigar los discursos musicales.

**Palabras clave:** teorías poscríticas, metodologías de investigación, currículo cultural, análisis del discurso musical.

#### Abstract

This work is aimed at pointing theoretical-methodological notes about post-critical curriculum investigations. It starts by highlighting some characteristics of post-critical theorization in education. Then, it clarifies how musical teachings can be productively investigated in a post-critical perspective. Considering musical discourses and its subjects’ constitutions, it also highlights some procedures harmonized to post-critical researches that carry out discursive analysis inspired from Michel Foucault. Lastly, it brings some final considerations about the commitment of investigating and writing education in a post-critical way, especially when investigating musical discourses.

**Keywords:** post-critical theories, research methodologies, cultural curriculum, musical discursive analysis.

---

\* Trabajo subsidiado por estudios que, bajo orientación de la profesora Dra. Marlucy Alves Paraíso y con soporte financiero de la CAPES, conforman la tesis de doctorado “Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?” (Currículo, gênero y nordestinidade: ¿qué enseña el forró electrónico?), defendida por el autor en septiembre de 2011, en el Programa de Posgrado en Educación, de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).

\*\* Profesor adjunto del Centro de Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Norte y miembro del Departamento de Prácticas Educativas y Currículo. Autor para correspondencia: escrevequeuleio@yahoo.com.br.

\*\*\* Marlucy Alves Paraíso es profesora asociada de la Facultad de Educación y del Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Autor para correspondencia: marlucyparaíso@gmail.com.

## Afinando un compromiso

Iniciar un texto, cualquiera que este sea, es una cuestión de compromiso. Un texto es un instrumento teórico y político que, como tal, se inserta en una red discursiva, ya sea en su tejer o en su deshilar, tensionándose y convergiendo para su permanente recomposición. Consiste en asumir previamente un endeudamiento entre quien compone el texto y quien podrá llegar a leerlo. Compromiso. Presupone anunciar y explicitar un pacto de entendimiento ente quien escribe y quien lee. Compromiso. Indica un intento (¡compromiso!) de aproximaciones, entre pensamientos, intenciones, comprensiones y (¿por qué no?) emociones.

Compromisos. Ellos se han multiplicado día a día, y el presente texto, a su vez, tiene la intención de destacar algunas notas teórico-metodológicas en torno a investigaciones en educación que se pretenden poscríticas: compromiso. Inicialmente buscaremos, de forma sintética, enlistar algunas características de teorías poscríticas en educación. Promesa. Enseguida, explicitaremos motivos a partir de los cuales es productivo investigar, en una perspectiva poscrítica, las enseñanzas de músicas. Promesa. A continuación, considerando la productividad de discursos musicales en la constitución de posiciones de sujeto, destacaremos algunos procedimientos relacionados a investigaciones poscríticas en educación que concentran análisis discursivos según inspiración de Michel Foucault. Para terminar, traeremos algunas consideraciones finales referentes al compromiso de investigar y de tratar de escribir 'poscríticamente' en educación, tal como trataremos aquí, acerca de los discursos musicales.

Promesas. En cuanto al campo educacional, ellas han sido innumerables. Las teorías poscríticas de educación también han hecho las suyas. Veamos algunas de ellas en la sección que sigue.



Joven colta (acuarela)

## Una cuestión de afinidad: lo poscrítico promete tratándose de músicas

'Poscríticas' ha designado el resultado de la influencia del posmodernismo, del posestructuralismo y de las filosofías de la diferencia, así como de los estudios culturales, poscolonialistas, posmarxistas, multiculturalistas, ecológicos, étnicos y de los estudios feministas y de género sobre teorías, investigaciones y prácticas en el campo educacional. Las reformulaciones engendradas por tales teorías favorecen la "disminución de las fronteras entre, de un lado, el conocimiento académico y escolar y, del otro, el conocimiento coti-





La araña (óleo)

diano y el conocimiento de la cultura de masas” (Da Silva, 2002: 139). Su lenguaje, según Sandra Corazza (2001: 102), “altera la formulación de los problemas educacionales, y, por lo tanto, los modos de analizarlos, y de resolverlos”.

Las teorías poscríticas en educación también favorecen el reconocimiento de que en el mundo contemporáneo nuevas configuraciones culturales han competido con la escuela por el privilegio sobre la educación de las personas. Es por considerar el contenido y la fuerza de las inversiones realizadas por diferentes artefactos de la cultura contemporánea que las teorías poscríticas en educación entienden como legítimo reconocer e investigar la existencia y el funcionamiento de ‘pedagogías culturales’.

Con esa expresión se quiere enfatizar que “la coordinación y la regulación de las personas no se da apenas por los discursos que circulan en los espacios pedagógicos institucionalizados como las escuelas y sus similares” (Costa, 2005a: 144). En ese sentido, es posible afirmar que, tal como la educación escolar, “las otras instancias culturales también son pedagógicas, también tienen pedagogía, también enseñan alguna cosa” (Da Silva, 2002: 139). Eso implica el reconocimiento de que, de manera extrínseca a la escuela, hay una miríada de pedagogías penetrando en la vida cotidiana (Paraíso, 2001), lo que no autoriza, sin embargo, el campo educacional, a robar a su problemática, debiendo evidenciar su funcionamiento, sus enseñanzas y sus efectos sobre procesos de subjetivación.<sup>1</sup>

Todas esas reflexiones, por consiguiente, dan el tono de ampliación proporcionada por los efectos combinados de diversas teorías que vienen configurando el pensamiento poscrítico en el campo educacional brasileño. Después de las teorías poscríticas, se pueden emprender relaciones singulares entre cultura y teoría curricular. Los “estudios culturales”<sup>2</sup> son una de esas teorías que han sido usadas para pensar lo educacional en otras bases y dar visibilidad a otras narrativas.

En esa perspectiva, lo pedagógico y lo curricular se han extendido, cada vez más, más allá de los diferentes muros escolares, y los diferentes artefactos culturales han sido comprendidos como involucrados en nuevas formas de aprendizaje de valores, ideas y conductas específicas. Eso porque, para Da Silva (2002: 139), las instituciones e instancias culturales más amplias también tienen un currículo [una vez que] transmiten una variedad de formas de conocimiento y

1 ‘Subjetivación’ (*Subjetivação*, en el texto original) aquí designa “procesos por los cuales somos ‘fabricados’ como sujetos de un cierto tipo” (Rose, 2001: 53).

2 Con esta expresión nos referimos al campo de estudios que emergió como movimiento teórico-político opuesto a las distinciones entre cultura ‘alta’ y ‘baja’, ‘erudita’ y ‘popular’ o cualquier otra concepción binaria, y que tiene por objeto “cualquier artefacto que pueda ser considerado cultural” (Paraíso, 2001: 69).

enseñan, incluso sin tener el objetivo de hacerlo. De esa forma, diferentes instancias, artefactos e instituciones culturales también tienen un “currículo cultural”, lo que destaca la importancia de que sean investigados “otros currículos (además del escolar) que contribuyen para la formación de las personas y que disputan espacio en la producción de sentidos y de los sujetos” (Paraíso, 2007: 24).

Esos currículos culturales son estructurados “de acuerdo con las fuerzas que rigen la dinámica comercial, política y cultural predominante en el mundo contemporáneo” (Costa, 2005a: 144). Tales currículos no apenas transmiten saberes que son vitales en la formación de tipos de sujeto (Da Silva, 2002) sino también designan caminos necesarios para esa formación, enseñando modos de ser considerados adecuados y deseables (Paraíso, 2002). Es en ese sentido que se destaca la conexión indisoluble entre currículos y procesos de subjetivación, una vez que Da Silva (2001b) resalta que un currículo, cualquiera que sea, está siempre envuelto en procesos de formación de sujetos. Los aspectos formativos de un currículo, según Paraíso (2001: 144), componen una “pedagogía cultural [más amplia, que] enseña comportamientos, procedimientos, hábitos, valores y actitudes, considerados adecuados y deseables, a través de diferentes artefactos, como el cine, la televisión, las revistas, la literatura, la moda, la publicidad, etc.”.

En contrapartida, si es posible extender lo pedagógico más allá de los muros escolares y considerar diferentes artefactos como currículos culturales no escolares, es porque la propia noción de ‘cultura’ operacionalizada por las teorías poscríticas en educación es ampliada. Parte considerable de esa ampliación es tributaria de los aportes de los estudios culturales, campo cuyo origen se remonta a la fundación del Centre for Contemporary Cultural Studies, de la Universidad de Birmingham, a mitad de la década de 1960. Al caminar en el sentido de esa ampliación, los estudios culturales emergen como un conjunto de movimientos teórico-polí-

ticos que se oponen a las concepciones elitistas y jerarquizantes de cultura, cuando es entendida como proceso estético, intelectual o espiritual.<sup>3</sup> Las diferentes perspectivas teórico-metodológicas inherentes a ese movimiento convergen, sin embargo, en su entendimiento de ‘cultura’ como un concepto fundamental en la comprensión de la dinámica social contemporánea. Así, el campo de referencia muestra que la cultura viene, cada vez más, ganando centralidad en la construcción de nuestras vidas. Tal centralidad se refiere a la forma como la cultura adentra “cada rincón de la vida social contemporánea, haciendo proliferar ambientes secundarios, *mediando todo*” (cursivas del autor) (Hall, 1997: 22).

Atendiendo a las “revoluciones culturales de nuestro tiempo” (Hall, 1997), las elaboraciones teóricas de los estudios culturales promueven una transmutación en el concepto de cultura. Esta modificación implica el paso “de un concepto impregnado de distinción, jerarquía y elitismos segregacionistas para otro eje de significados en el que se abre un amplio abanico de sentidos cambiantes y versátiles” (Costa *et al.*, 2003: 36). Específicamente en su vertiente posestructuralista, los estudios culturales entienden que la cultura “no es nada más que la suma de diferentes sistemas de clasificación y diferentes formaciones discursivas a las cuales la lengua recurre con el fin de dar significado a las cosas” (Hall, 1997: 29). Tal entendimiento marca una ampliación y un alivio para quien desea investigar lo pedagógico más allá de sus dimensiones institucionalizadas: lo ‘cultural’ puede ser abordado como cualquier terreno en el que significados sean compartidos y en el cual se luche por su imposición en medio a relaciones de poder. Eso porque para Da Silva (2001a: 23), la práctica de significar “y hacer valer significados particulares, propios de un grupo social, sobre los significados

<sup>3</sup> Para descripciones y análisis detallados al respecto de la emergencia y trayectoria de este campo, ver: Escosteguy, 2004; Nelson *et al.*, 2003; Costa, 2000.





Familia indígena (óleo)

de otros grupos, lo que presupone un gradiente, un diferencial de poder entre ellos”.

En ese sentido, la cultura es “una práctica discursiva envuelta en la producción de significados, de esquemas de verdad y de sujetos de determinados tipos (Paraíso, 2006: 9). Así, en aquello en lo que la cultura de medios tiene de productivo en términos de significados y posiciones de sujeto (Kellner, 2003 y 2001; Fischer, 2000), es posible ver una ‘textualidad’ (Maknamara, 2011; Paraíso, 2007). Dentro de esa misma perspectiva, “los textos culturales son muy importantes, pues son un producto social, o local en el cual el significado es negociado y fijado, en que la diferencia y la identidad son producidas y fijadas, en que la desigualdad es gestada” (Costa, 2005a: 138). Como síntoma de un “nuevo estado de cultura [que se caracteriza por] una ampliación de los lugares en los que nos informamos, en que de

alguna forma aprendemos a vivir, a sentir y a pensar sobre nosotros mismos” (Fischer, 1997: 62), los discursos accionados por la cultura de medios ayudan a constituir textos curriculares. Eso porque, cuando las informaciones, aprendizajes y sentimientos son articulados, se está componiendo el texto de un currículo, el cual “no es simplemente un texto: es un texto de poder” (Da Silva, 2001a: 67). ‘Texto’ es visto aquí según una perspectiva posestructuralista y entendido como “el producto de la actividad discursiva; como el objeto empírico del análisis del discurso” (Paraíso, 2007: 32).

Por todo eso, este trabajo entiende que los discursos vehiculados por diferentes canciones o estilos musicales consisten en textos curriculares producidos en el ámbito de la cultura de medios. Por medio de la noción de ‘currículo cultural’ extra escolar, se ve que los discursos de la más variada música constituyen un texto que necesita ser

analizado, por lo tanto, en su capacidad de gobernar.<sup>4</sup> Y de producir sujetos. Eso es posible basado en dos aspectos. De un lado, porque la música, como todo currículo, se encuentra implicada en procesos de regulación de conductas vía saberes que “circunscriben aquello que puede ser pensado sobre esas culturas” (Da Silva, 2003: 191). Para ello, el currículo de una música selecciona sugiere y también produce significados sobre modos de posicionarse en el mundo. Por otro lado, porque, de acuerdo con Da Silva (2001b), el texto de todo currículo es un texto contaminado de poder, ya que prescribe saberes, modos de ser, de pensar y de reaccionar, indicando pensamientos, valores, ejercicios y actitudes que deben ser practicados en el sentido de constitución de tipos particulares de sujeto. Pero si hay tantos currículos culturales no escolares que están siendo engendrados, ¿por qué enfatizar aquellos oriundos de músicas?

### Más afinidades: tres razones para poner a prueba la pertinencia de la música

En el sentido de tratar de responder a la cuestión anterior, destacamos tres aspectos que deben ser considerados por quien desea investigar, en una perspectiva poscrítica, la enseñanza de música.

#### *Hay música en la escuela*

Mucho se ha debatido sobre la importancia de la música para cada uno de nosotros. Ya que se habla de una cantidad de tiempo cada vez mayor que esta ocupa en nuestra vida diaria, se discuten los riesgos de una supuesta degeneración poético-musical a la que el lenguaje y los gustos musicales estarían siendo supeditados, o se defiende que “los niños que estudian música rinden mejor en la escuela y en la vida” (ABEMÚSICA, 2008: 16).

<sup>4</sup> El concepto ‘gobierno’ debe ser entendido como las “técnicas y procedimientos destinados a dirigir la conducta” (Foucault, 1997: 101).

Por consiguiente, además de transitar en diferentes espacios sociales, variados estilos musicales también se adentran en las escuelas brasileñas. Diferentes políticas curriculares (BRASIL, 2008: 1997) han prescrito el trabajo con música como un lenguaje artístico, además de que la música se hace presente como recurso didáctico, como tema de estudio o como simple actividad recreativa (Campos, 2004; Loureiro, 2003a; Nogueira, 1998) en diversos componentes y prácticas de los currículos escolares.

La música está presente en las escuelas porque, como muestra Loureiro (2003a: 13), es práctica común “oír música a la entrada y salida del período escolar, en el recreo, e incluso, de forma bastante acentuada, en los momentos de festividades”. Así, no es difícil constatar la presencia del forró electrónico, de la samba, del sertanejo, del arrocha, del *funk*, del pagode, de la tecnobrega y de otros estilos musicales en la vida estudiantil de muchos brasileños.<sup>5</sup> Accediendo al sitio de Youtube, por ejemplo, encontramos (Maknamara y Paraíso, 2012) diferentes videos que retratan el forró en la escuela. En uno de ellos, había chicas presentando un grupo de forró denominado *as taradinhos* (las taraditas) (cuya música y coreografía, de autoría de ellas mismas, se presentaban en una fiesta de despedida de la escuela); los chicos adaptaban al forró una música de *pop-rock*; los jóvenes se amontonaban en el patio de una escuela pública de São Paulo para ver una presentación a ritmo de forró electrónico y, en medio de danzas y gritos frenéticos, cantaban al unísono: “*na sua boca eu viro fruta / chupa que é de uva...*” (en tu boca yo me vuelvo fruta / chupa que es de uva).

El tránsito de un estilo musical en diferentes instancias de lo social nos hace percibir que “incluso antes de cualquier regulación a su favor,

<sup>5</sup> El forró electrónico (*forró eletrônico*) es un estilo de música muy popular en territorio brasileño en estos días; un cierto *country* del nordeste de Brasil. El sertanejo es, actualmete, uno de los estilos musicales más importante en Brasil, de igual forma, la arrocha, el pagode (una derivación de la samba) y la tecnobrega son estilos musicales populares en este país (N del T).





La lavandera (óleo)

la música ya constituía un importante currículo, una vez que los estudiantes y docentes están en contacto permanente con ella, dentro y fuera de la escuela” (Maknamara, 2011: 35). De ese modo, buscar la ubicuidad de la música o del estilo musical que se quiere investigar ayuda, en mucho, a justificarlos como objetos legítimos de investigación en el campo educacional en general, y en el ámbito de las investigaciones poscríticas, en particular. También, gracias a todo ese movimiento, es posible comenzar a imaginar el impacto que las

músicas pueden tener sobre la vida de diferentes individuos en la sociedad contemporánea.

### *Es musical la vida de quien va a la escuela*

Al enfatizar la presencia de la música como “banda sonora de la vida cotidiana”, Elisabete Garbin (1999: 1) resalta que “hoy en día raros son los ambientes en los cuales no se oiga música de cualquier estilo, o como telón de fondo, o protagonizando algún evento“. E incluso que sea posible afirmar que los/las jóvenes no presten atención a aquello que están cantando o no reflexionen sobre aquello que acostumbran oír, concuerdo con el argumento de Garbin de que los/las jóvenes establecen relaciones entre la narrativa de las canciones y sus vidas. Según estas autoras, lo que está en juego en tales relaciones es una “búsqueda de identificación con el mensaje de la canción [en términos de aquello] que parecen desear [o no] para su vidas” (Garbin *et al.*, 2003: 3).

Desde las discusiones sobre currículo que trabajan con teorías poscríticas, pasamos a conjeturar la posibilidad de tomar al forró electrónico como objeto legítimo de investigación. Apoyados en ese campo de estudios, pasamos a preguntar sobre lo que efectivamente se enseña en las músicas del forró electrónico, un estilo musical de gran éxito entre los jóvenes brasileños. (Maknamara y Paraíso, 2012). ¿Qué divulga esas músicas en medio de sus ritmos contagiantes? ¿Cómo produce comportamientos, deseos y valores relativos al género? ¿De qué forma aprendemos a pensar en nuestra existencia por medio de esas músicas? Tales cuestionamientos me impulsaron a desarrollar una investigación que abordase la ‘enseñanza’ de músicas de forró electrónico y sus efectos sobre la producción de subjetividades<sup>6</sup> lo que culminó en la tesis de doctorado que ayudó a este trabajo. Para continuar, hablamos específica-

<sup>6</sup> Debe entenderse ‘subjetividad’ como “la manera por la cual el sujeto crea la experiencia de sí mismo en un juego de verdad, en el cual se relaciona consigo mismo” (Foucault, 2004: 236).



mente sobre estos efectos que surgen, de estas y de otras experiencias musicales.

### *Las experiencias musicales también enseñan*

La música ‘hace escuela’ dentro y fuera de las instituciones escolares. Sí, músicas divierten, alegran o entristecen a las personas, pero también provocan sentimientos y deseos, inscribe en los cuerpos las marcas y normas consideradas deseables y necesarias. Las músicas también constituyen un importante espacio aglutinador de los hábitos, saberes, sueños, costumbres que permanentemente circulan y entran en conflicto en el terreno de la cultura. Cuando se resalta el hecho de que actualmente existe una diversificación y una sofisticación de técnicas de poder ejercidas en varios espacios/tiempos de ocio (Paraíso, 2007), la música pasa a ser entendida como algo que va mucho más allá de un registro estético. En otras palabras, las músicas no solo hacen cantar, bailar y divertirse. Las músicas, de acuerdo con Felipe Trotta (2006: 22), “cargan redes de significados que interactúan con la vida cotidiana de las personas y de los grupos sociales”.

Las músicas, por lo tanto, produce tipos particulares de experiencias. En ese sentido, para Marcos Napolitano (2005), sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial –con la llegada del *rock n’ roll* y del *pop*– la experiencia musical occidental pasa a ser también un espacio de experimentaciones, de ejercicio de comportamientos. Al apuntar a esa productividad de la música, Liv Sovik (2000: 247) ve a la llamada “música popular’ en Brasil como algo que compone una sabiduría *ready-made* [y que constituye] el discurso de identidad brasileño que más frecuentemente se actualiza”. Las músicas engendran experiencias musicales, es decir, no están apenas en lo cotidiano de nuestras vidas, sino que reconfiguran la propia vida y se constituyen “en un vasto territorio de subjetividades y de sentidos” (Damasceno, 2008: 12).

En el lenguaje poscrítico en educación, tal dimensión constitutiva es enfatizada en aquello que es enseñado y puede, incluso de manera incierta y transitoria, llegar a ser aprendido por medio de las músicas. Una visión poscrítica sobre diferentes enseñanzas vehiculadas por la música resulta de una atención hacia aquello que Joel Birman (2000) denomina “condición problemática de subjetividad en la actualidad”. Tal condición impone a las y los educadores la necesidad de estudios que articulen lo educacional, lo social, lo histórico y lo psicológico, que traten de la conexión entre los aprendizajes y los modos de ser sujeto, que no subestimen los límites entre procesos de subjetivación y las variadas instancias de lo pedagógico.

Deleitarse con la condición problemática de subjetividad antes mencionada involucra, tratándose del lenguaje musical, investigar la invención de experiencias<sup>7</sup> como efecto de la productividad discursiva de determinadas músicas o estilos musicales, lo que se delinea en procesos de subjetivación engendrados por técnicas<sup>8</sup> y tecnologías<sup>9</sup> de poder accionadas en sus discursos. De esa forma, como currículos no escolares que se hacen presentes en la escuela, músicas se envuelve en la producción de posiciones de sujeto por medio de diversificadas estrategias regulatorias. Esa participación es particularmente interesante para las perspectivas poscríticas en educación y, nunca está demás resaltar, vale para cualquier estilo musical, sin tener en cuenta que algunos de ellos sean considerados de ‘pésimo gusto’, ‘bajo nivel’ o ‘mal gusto’. Para seguir, compartimos algunos de

7 La ‘experiencia’ se debe comprender como un evento histórico y lingüístico conectado a significados establecidos discursivamente. En palabras de Joan Scott (1999: 42), “la experiencia es colectiva así como individual. La experiencia es una historia del sujeto”.

8 Las ‘técnicas’ fueron definidas como “los procedimientos y los ejercicios que usamos sobre nosotros mismos y que otros usan sobre nosotros en procesos de subjetividad” (Paraíso, 2007: 57).

9 Las ‘tecnologías’ fueron entendidas por Foucault como “la articulación de ciertas técnicas y de ciertos tipos de discurso acerca del sujeto” (Foucault, 1993: 206).





Vendedor de periódicos (óleo)

los *insights* metodológicos que nos posibilitarán lidiar con esas y otras cuestiones en torno de uno de esos estilos musicales.

## Notas metodológicas para afinar los oídos al investigar discursos en música

El carácter productivo aquí atribuido a las músicas adviene del hecho de que sus discursos no son meras intersecciones entre palabras y más

cosas, como argumentó Foucault (2005) acerca de cualquier discurso, son prácticas que instituyen aquello de lo que hablan. La subjetividad, en esa perspectiva, incluso no siendo una construcción puramente lingüística (Rose, 2001), guarda fuertes ataduras con lo discursivo, una vez que este constituyó, según Foucault (2005: 61), “un campo de regularidad para las diversas posiciones de subjetividad”.

Fue en ese sentido que investigamos el forró electrónico como un currículo en cuyo discurso se cruzan poder y saber con el fin de regular formas particulares de experiencia de la ‘nordestinidade’<sup>10</sup> relativa al género. La música del forró electrónico objeto de nuestro estudio fue analizada mediante el empleo de un análisis discursivo inspirado en los trabajos de Michel Foucault.

Los análisis emprendidos por Foucault en el campo discursivo posibilitan una apropiación en el sentido de poner en escena las maquinaciones por las cuales somos fabricados como tipos particulares de sujetos por medio de la música. En sus variadas capacidades de seducir e interpelar por medio del canto, del movimiento y de la danza, la música constituye el objetivo privilegiado de estrategias de control y regulación, una vez que, según Foucault (2007a: 8), el poder solamente es aceptado y se mantiene porque “produce cosas, induce al placer, forma saber, produce discurso”. Implicada en mecanismos de poder, la música produce sujetos, al final “aquello que hace que un cuerpo, gestos, discursos y deseos sean identificados y constituidos como individuos es uno de los primeros efectos del poder” (Foucault, 2007b: 183).

Es precisamente ahí que está el poder del forró electrónico: “entendido como discurso, que son siempre prácticas de poder-saber, [sus músicas también lo son] elementos o bloques tácticos en el campo de las correlaciones de fuerza” (Foucault, 2001: 97). Al final, tales músicas han hablado de lo que un hombre o una mujer es capaz ya sea pobre

<sup>10</sup> La palabra *nordestinidade* (nordestinidade) se usa para hablar de la identidad en el sector nordeste de Brasil. El forró electrónico es muy popular en este espacio geográfico (N del T).

o rico; de quién puede ser considerado diferente, extraño y loco en lo que se refiere a masculinidades y feminidades; de aquello que es propio a un hombre y a una mujer y de lo que compete a ellos y ellas en sus relaciones familiares, amorosas y de trabajo. Ha hablado, en síntesis, de los cuerpos adecuados y necesarios para ser o no valorizado/a en términos de eficiencia, deseos y sensualidad. De ahí el desafío asumido de investigar y mapear los nuevos lenguajes por él accesibles para hablar de los y para los sujetos, los nuevos sistemas conceptuales usados para calcular las capacidades y conductas y calibrar la psiquis (Rose, 1998).

A partir de las contribuciones teóricas del campo de los estudios culturales y de los estudios foucaultianos, tomamos la textualidad de las músicas de forró electrónico como un currículo cuyos discursos invierten sobre la producción de tipos masculinos y femeninos. Tratamos, en suma, de evidenciar la productividad de discursos en la constitución de posiciones de sujeto. En medio a la heterogeneidad política y epistemológica de un campo en el cual “ninguna metodología puede ser privilegiada o inclusive temporalmente empleada con total seguridad y confianza, a pesar de que ninguna puede ser eliminada anticipadamente” (Nelson *et al.*, 2003: 10), nuestro trabajo investigativo abordó el tema de cultura como una práctica discursiva (Paraíso, 2006) y adoptó la perspectiva metodológica de los análisis discursivos de inspiración posestructuralista, destacando las teorías de Michel Foucault en torno a la noción de ‘discurso’. Tal noción metodológica no implicó descuidar posibles relaciones de crecimiento y/o de substracción entre letra y otras dimensiones de obra musical (ritmos, sonoridades, puesta en escena) pero tan solo en apostar en la productividad de tales análisis discursivos en lo que dice con respecto a los procesos de sujetos de género en la música aquí en cuestión.

En la acepción foucaultiana, el discurso es una práctica, está atravesado por relaciones de poder. Para Foucault (2003, p. 11), una vez que los discursos son “un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales”, se

debe evitar tomarlos como simples hechos lingüísticos, en pos de considerarlos como “juegos estratégicos de acción y de reacción, de pregunta y de respuesta, de dominación y de escape, como también de lucha” (Foucault, 2003: 9). Cuando se comprende al discurso como práctica, Foucault evidencia su entendimiento de que aquello que se dice sobre algo no simplemente lo representa, sino lo instituye por estar históricamente asociado “a las dinámicas de poder y saber de su tiempo” (Fischer, 2001: 204). Al considerarse tal historicidad, los discursos vehiculados en música son archivos de aquello que cuenta como pensable y decible en una determinada época: ellos reparten significados entre los individuos, instituyendo qué y cómo será dicho.

En el sentido de ese reconocimiento, frente a la música de forró electrónico, perseguimos la idea de aproximarme y de operar con cada fragmento discursivo por medio de la noción de “escucha contemporánea” desarrollada por Sylvio Gadelha (2003). Mediante esta escucha contemporánea procuramos instalarnos en el espacio entre, en el medio de aquello que la música del forró electrónico ofrecía y abría como posibilidad, buscando explorar y dar cuenta parcialmente de las posiciones de sujeto forjadas por ella. En otras palabras, tal como lo realizado por Paraíso (2007) en su análisis acerca de los medios educativos brasileños, los discursos aquí en cuestión podrían ser analizados en los límites de sus efectos, o sea, serían estudiados en términos de aquello que nos incita a “soñar, a pensar, a hacer, a ser” (Paraíso, 2007: 23).

Operar con ese tipo de análisis implica estar atento a cómo determinados discursos se van configurando en torno a las relaciones de poder; significa también, cuestionar sobre las condiciones de posibilidad y las regularidades a partir de las cuales determinados ejercicios concurren para el ejercicio de poder y la producción de posiciones de sujeto. Según Foucault (2007c: 21), al analizar así el discurso es posible mostrar la “heterogeneidad de lo que se imaginaba en conformidad consigo mismo [y que las





Campechina de primera comunión [acuarela]

cosas, sujetos y verdades de este mundo] son sin esencia o que su esencia fue construida pieza por pieza” (Foucault, 2007c: 18). Con respecto a esa construcción, que se da discursivamente y en medio a relaciones de poder, buscamos entender el discurso en su poder de afirmación, su poder de construir “dominios de objetos a propósito de los cuales se podrían afirmar o negar proposiciones verdaderas o falsas” (Foucault, 1996: 70).

No obstante, en términos procedimentales, ¿qué es posible destacar de esa obra con los

discursos de forró electrónico? A continuación, buscamos responder esa pregunta bajo la forma de un paso a paso teórico-metodológico a quien desea explorar las confluencias entre música y currículo en una perspectiva poscrítica.

Veamos más específicamente lo realizado:

- Escuchamos 464 (cuatrocientas sesenta y cuatro) canciones de forró electrónico de los grupos anteriormente mencionados, buscando identificar y transcribir tanto los fragmentos discursivos<sup>11</sup> que explícitamente se referían a relaciones de género, como aquellos que, incluso abordando otras temáticas, lo hacían de manera asociada a las relaciones entre masculino y femenino. Por entender que los procesos de subjetividad correspondientes a la producción de masculinidades y feminidades se dan en diferentes temáticas exploradas por la música de forró electrónico –sin restringirse a las canciones cuyo tema central sea las relaciones de género–, pusimos atención a los elementos discursivos que, al colocar el poder en acción, tensionan las relaciones que el individuo establece con los otros y consigo mismo y convergen para la producción de tipos de sujeto. En el sentido de identificación y transcripción mencionados anteriormente, tratamos de interrogar el lenguaje “sin la intencionalidad de buscar referentes o de hacer interpretaciones reveladoras de verdades y sentidos reprimidos” (Fischer, 2001: 205).
- Preguntamos quién habla en los materiales en cuestión, de qué lugar se está hablando sobre género y qué posiciones de sujeto están siendo adicionadas y demandadas en los discursos presentes en la música analiza-

<sup>11</sup> Los extractos que traían fragmentos de las canciones analizadas se acompañaron con paréntesis de las siglas indicativas de la banda (AF = Aviões do Forró; BM = Banda Magníficos; CF = Cavaleiros do Forró; CP = Calcinha Preta), del volumen del CD y del track correspondiente a la canción en cuestión. Por ejemplo: en el caso de (AFV2N3) se hace referencia a una canción del track 3 del segundo CD de la Banda Aviões do Forró.

da. Para ello, con base en Foucault (2005), atentamos al status de quién, en esos discursos, tiene el derecho de decir aquello que es efectivamente dicho. Examinamos tales discursos, así como los lugares que ellos reservan a lo masculino y femenino. Evidenciamos los enunciados y las declaraciones que posiblemente operan como códigos de normalización de ser hombre o de ser mujer en las canciones de forró electrónico. En esa búsqueda focalizamos las múltiples inversiones discursivas del forró electrónico que convergen para fijar las posibilidades de vivencia de masculinidades y de feminidades y para instituir la diferencia en las relaciones entre los sexos e internamente a cada uno de ellos. Además, estuvimos atentos al hecho de que el sujeto siempre ocupa “una posición en una red discursiva de modo que es constantemente ‘bombardeado’ e interpelado, por series discursivas cuyos enunciados se encadenan a muchos y muchos otros enunciados” (Veiga-Neto, 2000: 57).

### Consideraciones finales. De las afinidades a las afinaciones: construir nuevas sinapsis

A menos que la escuela fuese una institución sorda, inerte y aséptica que un estilo musical se mantenga iría fuera de ella y no le sería relevante. Dada la relación de la música con estrategias de gobierno y producción de tipos de sujeto, incluso que ella “esté presente en lo cotidiano de la escuela” (Loureiro, 2003b) y sea encontrada con relativa facilidad “mientras sea música incidental o recurso didáctico de otras disciplinas” (Nogueira, 1998: 7), las producciones musicales contemporáneas necesitan ser problematizadas por el campo educacional, no solo como una cuestión de procedimientos didácticos internos o externos a la educación musical, sino también en términos de los sujetos que frecuentan la escuela y que también son constituidos a través de tal música.



Retamas (óleo sobre cartón)

Si lo que es aprendido por la cultura de medios muchas veces hace que profesores y alumnos se vean como ‘alienígenas’ en la sala de clase (Green y Bigum, 2003), es de suma importancia incorporar al área de educación las contribuciones de investigaciones poscríticas acerca de los efectos discursivos de variados estilos musicales sobre la fabricación de sujetos. Como currículo, las músicas tienen “voluntad de sujeto” (Corazza, 2004) y produce subjetividades (Da Silva, 2001b). Como todo currículo, las músicas incorporan y producen



significados, saberes y valores, siendo inevitable establecer conexiones entre ella y los procesos de subjetivación. En un contexto en que los medios disputan con la escuela competencias para enseñar, es necesario considerar las diferentes enseñanzas sobre modos de ser sujeto que han sido engendrados por estos importantes currículos, gustemos o no de determinados estilos musicales.

En lo que se dice al respecto de las canciones de diferentes estilos musicales que circulan en Brasil, cuando se procura conocer sus enseñanzas y qué tipos de sujetos han sido producidos por ellas, se debe ir hasta sus discursos, sin caer en la ‘trampa’ tanto de una denuncia estéril sobre su afamada ‘cualidad dudosa’ como de una celebración ingenua acerca de sus obras. Por lo tanto, es necesario apegarse a las sutilezas de poder presentes en el material empírico y dejar al currículo en cuestión hablar sobre los tipos de sujetos que ha deseado constituir. Esos y otros aspectos metodológicos aquí enlistados, nos recuerdan canciones que ni quisiéramos oír y que muchas veces atormentan nuestras vidas, por lo menos ponen en alto el sonido para el importante ejercicio de abrir los oídos y hacer sinapsis, en cuanto a los procesos de subjetivación, cualesquiera que sean ellos.

## Bibliografía

- ABEMÚSICA (Associação Brasileira de Música)  
2008. *A importância da música para as crianças*. São Paulo: ABEMÚSICA.
- BIRMAN, Joel  
2000. “Subjetividade, contemporaneidade e educação”. En: Vera Candau (comp.), *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 11-28.
- BRASIL (documentos del Gobierno brasileiro)  
1999. “Parâmetros Curriculares Nacionais - primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: arte”. Brasília: SEF-MEC.  
2008. “Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”. Ley N° 11.769, del 18 de agosto de 2008 que modifica a la Ley N° 9.394, del 20 de diciembre de 1996. En: *Diário Oficial da União*. Vol. 145. N° 159. Sección 1, 19 de agosto de 2008. Brasília.
- CAMPOS, Nilceia  
2004. “Luz, câmera, ação e... música. Os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares”. En: *Anais da XXVII Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: GT Currículo da ANPED.
- CORAZZA, Sandra  
2001. “O que faz gaguejar a linguagem da escola”. En: Vera Maria Candau (comp.), *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 89-103.  
2004. *O que quer um currículo? - pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes.
- COSTA, Marisa  
2000. (comp.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: UFRGS.  
2003. (et al.). “Estudos culturais, educação e pedagogia”. En: *Revista Brasileira de Educação*. N° 23. Rio de Janeiro, pp. 36-61.  
2005a. “Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo”. En: Alice Lopes y Elizabeth Macedo (comp.), *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, pp. 133-149.  
2005b. “Estudos Culturais e educação - um panorama”. En: Rosa Silveira (comp.), *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: ULBRA, pp. 107-120.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu  
2000. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.  
2001a. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.  
2001b. “Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna”. En: Tomaz Tadeu da Silva y Antonio Moreira (comp.), *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, pp. 184-202.  
2002. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.



2003. (comp.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
2004. “A golpes de estilo”. En: Antonio Moreira *et al.* (comp.), *Currículo: pensar, sentir, diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 215-223.
- DAMASCENO, Francisco y Amaudson Mendonça (comps.)
2008. *Experiências musicais*. Fortaleza: PMF-UECE.
- ESCOSTEGUY, Ana
2004. “Estudos culturais: uma introdução”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, pp. 133-166.
- FISCHER, Rosa
1997. “O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise”. En: *Educação & Realidade*. Vol. 22. Nº 2. Porto Alegre, pp. 59-80.
2000. “‘Técnicas de si’ na TV: a mídia se faz pedagógica”. En: *Educação Unisinos*. Vol. 04. Nº 7. São Leopoldo pp. 111-139.
2001. “Foucault e a análise do discurso em educação”. En: *Cadernos de Pesquisa*. Nº 114. Rio de Janeiro, pp. 197-223.
2005. “O visível e o enunciável no dispositivo pedagógico da mídia: contribuição do pensamento de Foucault aos estudos de comunicação”. En: *Verso e Reverso*. Nº 40. São Leopoldo, pp. 1-17.
- FOUCAULT, Michel
1993. “Verdade e subjetividade”. En: *Revista de Comunicação e Linguagem*. Nº 19. Lisboa, pp. 203-223.
1996. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
1997. “Do governo dos vivos”. En: *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp. 99-106.
2001. *História da sexualidade I*. Rio de Janeiro: Graal.
2003. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU.
2004. *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 234-239.
2005. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.
- 2007a. “Verdade e poder”. En: Roberto Machado (comp.), *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, pp. 1-14.
- 2007b. “Soberania e disciplina”. En: Roberto Machado (comp.), *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, pp. 179-191.
- 2007c. “Nietzsche, a genealogia e a história”. En: Roberto Machado (comp.), *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, pp. 15-37.
- GADELHA, Sylvio
2003. “Educação e subjetivação: elementos para uma escuta extemporânea”. Tese do Doutorado em Educação, Faculdade de Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- GARBIN, Elisabete
1999. “Na trilha sonora da vida”. [En línea]. En: *Jornal NH*, 11 de septiembre de 1999. Novo Hamburgo, disponible en: [www.ufrgs.br/neccso/](http://www.ufrgs.br/neccso/) [Accesado el 10 de septiembre de 2008].
2005. “Se liga! Nós estamos na escola! - *drops* sobre culturas juvenis contemporâneas”. [En línea]. En: *Jornal NH*, 10 de septiembre de 2005. Novo Hamburgo, disponible en: [www.ufrgs.br/neccso/](http://www.ufrgs.br/neccso/) [Accesado el 10 de septiembre de 2008].
- GREEN, Bill y Chris Bigum
2003. “Alienígenas na sala de aula”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 208-243.
- HALL, Stuart
1997. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. En: *Educação & Realidade*. Vol. 22. Nº 2. Porto Alegre, pp. 15-46.
- KELLNER, Douglas
2001. *A cultura da mídia - estudos culturais*. Baurio: EDUSC.
2003. “Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 104-131.
- LLOPIS, Elena
1999. “Culturas musicales e aprendizaje cooperativo: pop, rock, heavy y bakalao em clase de música”. En: *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 279. Barcelona, pp. 27-30.



- LOUREIRO, Alicia  
2003a. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus.
- 2003b. "O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas". En: *Educação*. Vol. 28. Nº 1. Santa Maria, pp. 101-112.
- MAKNAMARA, Marlécio  
2010. "O dispositivo pedagógico da nordestinidade no currículo do forró eletrônico". En: Marlucy Paraíso (comp.), *Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, pp. 95-115.
2011. "Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?". Tese do Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- MAKNAMARA, Marlécio y Marlucy Paraíso  
2012. "Forró eletrônico: uma questão de governo... Uma questão também de educação?". En: *Exitus*. Vol. 2. Nº 1. Santarém, pp. 117-133.
- NAPOLITANO, Marcos  
2005. *História & Música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- NELSON, Cary et al.  
2003. Estudos culturais: uma introdução. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 07-38.
- NOGUEIRA, Monique  
1998. "Música, consumo e escola: encontros possíveis e necessários". En: *Anais da XXI Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: GT Educação e ANPED.
- PARAÍSO, Marlucy  
2001. "A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?". En: *Educação & Realidade*. Vol. 26. Nº 1. Porto Alegre, pp. 141-160.
2002. "O currículo da mídia educativa: governando a subjetividade docente". En: *Anais da XXV Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: GT Currículo da ANPED.
2006. "A(s) cultura(s) no GECC: artefato, objeto de estudo e conceito". En: Antonio Carlos Amorim y Eurize Pessanha (comps.), *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. Caxambu: GT Currículo da ANPED, pp. 7-13.
2007. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos.
- PORTA, Amparo  
2001. "La educación musical: un proyecto a medio camino". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 303. Barcelona, pp. 87-90.
- ROSE, Nikolas  
1998. "Governando a alma: a formação do eu privado". En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, pp. 30-45.
2001. "Como se deve fazer a história do eu?". En: *Educação & Realidade*. Vol. 26. Nº 1. Porto Alegre, pp. 33-57.
- SCOTT, Joan  
1999. "Experiência". En: Alcione Silva et al., (comps.), *Falas de gênero: teorias, análises, leituras*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, pp. 21-55.
- SILVA, Expedito  
2003. *Forró no asfalto: mercado e identidade socio-cultural*. São Paulo: Annablume-FAPESP.
- SOVIK, Liv  
2000. "O rap desorganiza o carnaval: globalização e singularidade na música popular brasileira". En: *Caderno CRH*. Nº 33. Salvador, pp. 247-255.
- TROTTA, Felipe da C.  
2006. "Samba e mercado de música nos anos 1990". Tese do Doutorado em Comunicação, Escola de Comunicação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- VEIGA-NETO, Alfredo  
2000. "Michel Foucault e os Estudos Culturais". En: Marisa Costa (comp.), *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: UFRGS, pp. 37-69.

