

Producir políticas en los territorios: una etnografía en torno a la inclusión, atención y educación de la infancia y la juventud en una orquesta escuela de la Provincia de Buenos Aires

Autor:

Fabrizio, María Laura

Tutor:

Cerletti, Laura Betriz

2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología.

Posgrado



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Programa de Doctorado

Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas

**Producir políticas en los territorios: una etnografía en torno a la
inclusión, atención y educación de la infancia y la juventud en una
orquesta escuela de la Provincia de Buenos Aires**

María Laura Fabrizio

Directora y Consejera de estudios: Laura Beatriz Cerletti

Buenos Aires, Mayo de 2021

ÍNDICE

Agradecimientos	6
INTRODUCCIÓN.....	9
I. La pregunta por la desigualdad social: marcas, memoria, imágenes.....	10
II. De la pregunta infante a la pregunta de investigación: acerca del problema de investigación, los objetivos y el abordaje teórico metodológico.....	11
III. Políticas de atención y educación de la infancia y la juventud: algunos antecedentes.....	15
IV. Las orquestas escuela como políticas de intervención social. Principales argumentaciones y debates.....	22
V. Los capítulos de esta tesis: una anticipación.....	27
CAPÍTULO 1: La orquesta, el barrio, los barrios... Territorios, sujetxs y Estado.....	32
I. Introducción.....	33
II. En torno al enfoque teórico metodológico y a los referentes empíricos.....	34
<i>II.a. Algunas especificaciones teórico metodológicas.....</i>	<i>34</i>
<i>II.b. Sobre las decisiones en la elección de los referentes empíricos.....</i>	<i>38</i>
<i>II.c. La orquesta en los barrios, el barrio a la orquesta.....</i>	<i>42</i>
III. Discursos en torno a las <i>necesidades</i> y acciones desplegadas	

por lxs sujetxs: el desarrollo y crecimiento de la orquesta.....	47
<i>III.a. Los discursos sobre las necesidades de crecimiento y la expansión territorial: las posturas –disímiles– de Carlos y Diego.....</i>	48
IV. Discursos sobre las necesidades y demandas, gestiones, responsabilidades y obligaciones construidas en el territorio.....	64
<i>IV.a. Necesidades y demandas: una cuestión del presente y del futuro.....</i>	64
<i>IV.b. Discursos sobre las necesidades e iniciativas impulsadas desde lxs trabajadores: primero la acción, después la demanda.....</i>	68
<i>IV.c. “La cooperadora de padres”: una de las formas en que se hacen presentes las familias en la orquesta.....</i>	72
V. A modo de recapitulación.....	90

CAPÍTULO 2: Un recorrido en clave histórica: análisis desde las políticas neoliberales de los 90 hasta el “campo de lo socioeducativo”..... 94

I. Introducción.....	95
II. Algunos antecedentes históricos.....	97
<i>II.a. Los 90: leyes, regulaciones y políticas estatales implementadas en los años del neoliberalismo.....</i>	100
<i>II.b. El Programa Zonas de Acción Prioritaria (Programa ZAP) como antecedente de las orquestas escuela.....</i>	110
<i>II.c. Los años de la Alianza y la crisis del 2001.....</i>	112
III. La vuelta al “Estado presente”: los años del posneoliberalismo..	116
<i>III.a. Leyes y regulaciones en gobiernos kirchneristas: un giro.....</i>	120

<i>III.b. Políticas y programas socioeducativos</i>	125
<i>III.c. “Lo socioeducativo” como signo de época: inclusión, territorialización y comunitarización</i>	128
IV. Las orquestas infantiles y juveniles como parte de las políticas socioeducativas.....	132
<i>IV.a. Los diversos programas de orquestas infantiles y juveniles vinculadas a “la inclusión educativa”: Nación, Ciudad, Provincia</i>	133
<i>IV.b. El tiempo de nuestro trabajo de campo: un tiempo de nuevas reorientaciones</i>	142
V. A modo de recapitulación.....	152

CAPÍTULO 3: Niñez y agencia infantil: reflexiones respecto a los sentidos

en torno al espacio, al tiempo, la infancia y el cuidado..... 156

I- Introducción.....	157
II- Infancia y tiempo social.....	160
<i>II. a. Orquestas escuela: tiempo escolar y tiempo en la orquesta</i>	164
III- En torno a la agencia infantil.....	180
<i>III.a. Agencia infantil: acerca de los juegos, el uso de espacios, tiempos e instrumentos en la orquesta</i>	188
<i>III.b. Agencia infantil: en torno a los contenidos</i>	204
IV- A modo de recapitulación.....	213

CAPÍTULO 4: ¿Ser o no ser músicx? Sentidos en torno a los conocimientos

y al “futuro” en y desde la orquesta..... 216

I- Introducción.....	217
----------------------	-----

II-	Valorar la música: entre la “cultura musical” y la inclusión.....	219
	<i>II.a. Una orquesta sinfónica ¿de música “clásica”?.....</i>	<i>221</i>
	<i>II.b. Una orquesta sinfónica: entre la inclusión, el compromiso y la producción de responsabilidades.....</i>	<i>244</i>
	<i>II.c. Una orquesta sinfónica: entre las múltiples formas de hacer y aprender música.....</i>	<i>247</i>
III-	“Sacar a los chicos de la calle”, “alcanzarles una herramienta”: construir un proyecto de futuro en y desde la orquesta.....	260
IV-	A modo de recapitulación.....	283

CONSIDERACIONES FINALES: “Vas a hacer un libro con todo esto”.	285
---	-----

Referencias bibliográficas.....	294
---------------------------------	-----

Agradecimientos

Nos parece imprescindible iniciar estos agradecimientos mencionando que entendemos que ninguna producción de conocimiento es individual, sino que siempre es parte de un proceso colectivo. Por lo tanto, esta tesis como parte de ese proceso no me pertenece a mí sola, lo cual explica mi decisión de escribirla en primera persona del plural. A continuación, agradezco a muchas de las personas e instituciones implicadas en esta tesis, que por supuesto no agotan la lista; a quienes no menciono pido disculpas de antemano por la elusión y el descuido.

Le quiero agradecer muy especialmente a Laura Cerletti, mi directora, por la escucha siempre atenta, amorosa y comprometida. Por las eternas, rigurosas y reiteradas lecturas que enriquecieron sustancialmente el proceso y nutrieron esta tesis con sus reflexiones y argumentos. Por la confianza que siempre me tuvo y que, desde su lugar comprometido de dirección, fortalecieron mi recorrido.

Le agradezco a Laura Santillán, por darme un lugar y la posibilidad de participar en el UBACyT que me despertó tantos interrogantes y deseos de conocer.

A mis compañerxs de equipo que con sus lecturas interesadas e intercambios valiosos fueron despertando nuevas preguntas e impulsando reflexiones colectivas: Soledad Gallardo, Agustín Barna, Juliana Montero, Marcela Bilinkis, Maximiliano Impróvola, Julieta Calderón, Florencia Soto, Antonella Franchi, Ana Paula Gallardo.

A mi papá, que cuando se fue yo ni siquiera sabía que quería ser antropóloga y música. Pero que siempre alentó mi inquietud por el conocimiento y estimuló mi deseo de aprender.

A mi mamá, gracias por enseñarme la importancia de la tenacidad. Sin duda ese aprendizaje fue central en el desarrollo de esta tesis.

A Mariano, mi compañero de vida, que sin él nada de esto hubiera sido posible. Gracias por acompañarme en el crecimiento de ellxs y nuestro. Y gracias

por todas las imágenes que inmortalizas de nuestra vida, algunas de las cuales acompañan esta tesis.

A Ana y Bruno, que me ayudaron a recordar, revivir, repensar las infancias, la mía, la de ellxs, las de lxs niñxs de esta investigación.

A Natalia, por la infancia, por esas primeras experiencias que de algún modo dan sentido y dieron impulso e interrogantes a esta tesis.

A Sole Gesteira, gracias por ser siempre parte del recorrido, por acompañarme en esta tarea de antropologizar la vida. Gracias por apoyar todas mis decisiones, muchas de las cuales hoy se materializan en este escrito.

A Juan, gracias por siempre abrirme caminos hacia cosas nuevas, por abrirme el camino a la Antropología.

A Sole Gallardo, por compartir y escuchar mis miedos, ansiedades, enojos, por esos viajes en auto llenos de reflexiones fundamentales en este proceso.

A Maxi Rúa, porque todavía recuerdo ese día en el que pensamos algunas de las primeras preguntas que me hice sobre este tema, gracias por abrir este camino.

A Lucía Patiño Mayer, por dejarme entrar a las orquestas y abrir todas las puertas posibles.

A mis amigxs del barrio, lxs de siempre, lxs de para siempre: Gera, Vale, Caro, Javi, Ari, Majo, Pablo. Gracias por siempre preguntar por “la tesis” y por la confianza en que la iba a terminar.

A lxs niñxs que crecieron y que nacieron con esta tesis porque hicieron más feliz mi vida y este recorrido y que, junto a Ana y Bruno, no tengo dudas que harán de nuestro mundo un lugar más hermoso: Alenka, Manuel, Levi, Lautaro, Vera, Camilo, Lucía, Miguela, Jana, Amaro, Alina, Isabella, Astor, Santiago y lxs que vendrán.

A mis compañerxs de música de ayer, de hoy y de siempre, por mostrarme distintas formas de pensar y experimentar la vida y la música: Leonardo Cullari,

Donna Moscatelli, Leandro Teri, Adrian Alarcón, Federico Quian, Jorgelina Avigliano, Laura Bonanata, Griselda Anquista, Daniel Puebla, Daniel San Martín, todxs lxs que pasaron por Radio Ska, Don Sonorama y Sisters´ Side Jazz Band.

A mis compañerxs de cátedra, por enriquecerme con sus experiencias y reflexiones tan diversas y estimulantes: Mercedes Hirsch, Javier García, Soledad Gallardo, Virginia Salerno, Ana Ziliani, Laura López, Verónica Zallochi, Verónica Messina, Roberto Zurutuzza.

A la Universidad de Buenos Aires y a la educación pública, porque sin esta maravillosa universidad yo no sería quien soy.

A lxs grandes de siempre que me acompañaron en la escritura, en los viajes hacia el trabajo de campo y en los momentos de descanso: El Flaco Spinetta, Ella Fitzgerald, Louis Armstrong, Charlie Parker, la “Negra” Sosa, Yupanqui, Rico Rodríguez, The Skatalites, El Indio, Luca Prodan, Bob Marley, Mozart, Tchaicovsky y tantxs otrxs.

A todxs lxs músicxs que son parte de esta maravillosa orquesta, aquellxs que eligen sostenerla desde la docencia o el acompañamiento, y a aquellxs que eligen probar el hermoso y posible camino de hacer música con otrxs. Gracias por dejarme escucharlxs.

Introducción

Esta investigación trata sobre niños y jóvenes, sobre hombres y mujeres, pero también trata sobre el Estado y políticas de intervención social, sobre la infancia y la juventud. Trata sobre el presente, el pasado y el futuro, sobre nuestra historia, sobre nuestra vida cotidiana y sobre grandes procesos sociales. Y también trata un poco sobre mí, sobre mi historia y mi presente, y seguramente sobre mi futuro.



I. La pregunta por la desigualdad social: marcas, memoria, imágenes

Esta tesis tematiza las políticas sociales para la atención y educación de la infancia y la juventud en el marco de las cuales se busca atender la desigualdad social y educativa en la que transitan y viven sus destinatarixs¹ a partir de determinadas intervenciones como las orquestas infanto juveniles. La pregunta por la desigualdad social me ha ocupado siempre. El recuerdo más vívido que tengo creo que fue a mis ocho años, en el campo del abuelo de mi mejor amiga de la infancia. El abuelo de Natalia era médico y tenía un campo enorme cerca de Ezeiza, 11 hectáreas llenas de vacas, gallinas, patos, conejos, chanchos, frutales, un molino y un tanque australiano. A mí me llevaban siempre, fines de semana, vacaciones de invierno y de verano enteras, a vivir ese campo desde la experiencia de una niña, desde la infancia. Recuerdo la leche recién ordeñada a la mañana, las grandes travesías al monte de en frente, las siestas trepadas a los frutales leyendo algún libro de cuentos y comiendo una granada o una manzana, las carpas nocturnas en la cancha de futbol, el tanque australiano en verano, el agua de la bomba del molino, fresca en verano, helada en invierno. Son incontables las imágenes y escenas que me quedan para siempre, en mi memoria. Esas escenas se completan con lxs amigxs que teníamos ahí, lxs amigxs del campo, “los chicos del horno”. Tres hermanxs, José,

¹ Esta tesis fue escrita utilizando lenguaje inclusivo. Para esto nos basamos en la “Guía para el uso de un lenguaje inclusivo” desarrollada por la Universidad de Mar del Plata. Esta guía propone la incorporación de la “e” o de la “x” para evitar la reproducción de lenguajes no inclusivos, sexistas y binarios. En este escrito hemos optado por la incorporación de la “x” acompañando los importantes procesos sociales que se vienen produciendo respecto de la lucha por ampliar los derechos de identidad de género. Al reconocer que el uso del lenguaje está en permanente cambio y redefinición creemos importante puntualizar algunas decisiones que hemos tomado respecto del uso del lenguaje inclusivo en este texto. Estas decisiones, como mencionamos previamente, las tomamos basándonos en el material citado, pero sin embargo comprendemos que el lenguaje está en permanente movimiento y atravesado por múltiples perspectivas. De este modo, es importante mencionarlas y enfatizar que nuestra intención es acompañar activamente la incorporación del lenguaje inclusivo en las producciones académicas. Entonces, siguiendo la guía citada, la incorporación de la “x” no implica el desarrollo de nuevas palabras sino que afecta la estructura gramatical y las maneras de nombrar en pos de construir realidades más diversas. Así, se modificaron las palabras que en sus usos sin lenguaje inclusivo denotan masculino tales como: sujetx, niñx, profesorx, adultx, directorx, etcétera. Y en los casos en que la palabra coincide con una forma neutra la hemos dejado así sumando adjetivos y/o pronombres sin género, por ejemplo: lxs estudiantes, lx estudiante, lxs profesores, lx joven, lxs jóvenes, lxs directores, lxs coordinadores, etcétera. Por otro lado, en el caso de las citas textuales tomadas de otrxs autores, de las entrevistas o de lo registrado durante nuestro trabajo de campo, hemos dejado el uso del lenguaje que decidió su autorx.

Carlitos y Jessi, que vivían al lado, luego del alambrado que delimitaba muy bien las once hectáreas pero que era tan sencillo de atravesar. Vivían en una casa de una sola habitación, con su papá, su mamá y su abuelo. En una misma habitación comían, dormían, jugaban y vivían. Y al lado, el gran horno de ladrillos donde trabajaba su familia. La primera paradoja que la vida puso ante mis ojos, “tener” un gran horno de ladrillos y una casa de una sola habitación. La mamá de Natalia y la mía, que sabían mucho de la desigualdad social por sus propias infancias y juventudes, siempre les daban una vianda de la comida que sobraba, les juntaban la ropa que nosotrxs ya no usábamos, y les daban alguna “propina” por alguna tarea que le encargaban, lavar los platos, darle de comer a las gallinas, juntar las hojas secas, entre muchas otras.

Las marcas de la infancia siempre vuelven, de muchas maneras, esa pregunta que me hacía cuando era chica, hoy puedo decir que es una pregunta acerca de la desigualdad social, ¿por qué Carlos, José y Jessi no viven como nosotros?, hoy vuelve como pregunta de investigación, y se completa con otras marcas del resto de mi vida; porque al Estado lo conocí después, y a la música y a la antropología también.

II. De la pregunta infante a la pregunta de investigación: acerca del problema de investigación, los objetivos y el abordaje teórico metodológico

En los siguientes años de mi formación, luego de graduarme con el título de Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas en la Universidad de Buenos Aires y cursar paralelamente la carrera de Instrumentista Superior en Música Popular especializada en saxo jazz en la Escuela de Música Popular de Avellaneda, comencé a interesarme por el análisis de los procesos formativos vinculados a ambas disciplinas. De este modo, me incorporé a la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología², en

² La materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología pertenece al Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Desde su creación en 1998, estuvo a cargo de la Profesora Liliana Sinisi hasta su fallecimiento y actualmente de lxs profesores Laura Cerletti y Maximiliano Rúa.

la que me desempeñé como Jefa de Trabajos Prácticos en la actualidad; y me uní a un proyecto de investigación radicado en la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Este proyecto llamado *“La práctica musical colectiva como desarrollo de competencias artísticas y sociales en niños y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad. Estudio de un caso: creación de la orquesta infanto-juvenil Villa Luján de la UNLa”*³ se proponía, entre sus objetivos, por un lado, el desarrollo de una orquesta escuela en Lanús, a partir de la articulación con el Programa de Orquestas Escuelas de la Provincia de Buenos Aires; y por el otro, el análisis de los procesos desplegados a partir de la experiencia, considerando fundamentalmente dimensiones vinculadas al “desarrollo humano y comunitario de niños y jóvenes de sectores vulnerabilizados de la comunidad local”⁴. El acercamiento al programa desde mi participación en el equipo de investigación mencionado comenzó a formar parte de la definición de mis intereses. Así, realicé entrevistas y registros de campo a partir de los cuales comencé a configurar mis primeras indagaciones y reflexiones respecto del tema.

Más adelante, y luego de postular y obtener una beca doctoral UBACYT a través del programa de becas de la Universidad de Buenos Aires⁵, comenzó el desarrollo de esta investigación, profundizando en los primeros análisis y focalizando la mirada en procesos vinculados al Programa de Orquestas Escuela, aunque en un referente empírico diferente a aquél donde comencé de la mano del proyecto de la UNLa. Mi sucesiva participación en diversos proyectos UBACYT⁶ fue acompañando el desarrollo de mis interrogantes y nutriendo mis

³ El proyecto se enmarcó en la órbita del Departamento de Humanidades y Artes de la UNLa, se desarrolló entre los años 2009 y 2011 y estuvo dirigido por Daniel Bozzani.

⁴ Informe de avance. Universidad Nacional de Lanús, código 33B035, febrero 2010.

⁵ Beca otorgada por RES. C.S. N°5377/16 (2016-2021). Título del proyecto de investigación: *Procesos de intervención social para la inclusión de la infancia y la juventud: una etnografía del Programa de Orquestas Infanto-Juveniles*. Directora: Laura Cerletti.

⁶ Nos referimos a los proyectos UBACYT *“Crianza, educación y atención de los niños: actuaciones territoriales, ámbitos domésticos y producción estatal. Una investigación etnográfica sobre las tramas políticas y cotidianas de intervención social sobre la infancia”* (2012-2014), *“La producción social de la educación y atención de la infancia y la distribución de las obligaciones y responsabilidades adultas: reconfiguraciones estatales, sociales y cotidianas”* (2014-2017) y *“Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico”* (2018-2020) dirigidos por Laura Santillán y co-dirigidos por Laura Cerletti, y radicados en la Sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Y al proyecto de reconocimiento institucional (2011 – 2013) *“Sobre la producción social de las experiencias formativas en contextos locales: Aportes de la antropología en torno a sentidos y prácticas cotidianas”*, Directora Laura Cerletti y co-director Maximiliano Rúa, también radicado en la

reflexiones gracias a los valiosos intercambios con mis compañerxs de equipo⁷. Así, esta tesis toma como *problema de investigación* los procesos de intervención social en torno a la inclusión, educación y atención de niñxs y jóvenes de sectores denominados vulnerables, a partir del análisis del Programa de Orquestas Escuela de la Provincia de Buenos Aires.

En Argentina, la implementación de este Programa como política socioeducativa tiene una trayectoria de más de una década, proponiéndose promover “contención socio-educativa” a los “destinatarios”, aspirando a generar “inserción laboral”⁸ a partir de usos específicos de la música. La realidad que analizamos forma parte de procesos sociopolíticos e históricos complejos que, a partir del accionar cotidiano de diversos sujetxs, configuran determinadas modalidades de intervención social sobre la infancia en contextos altamente signados por la desigualdad social.

De este modo, el *objetivo general* de esta investigación se centró en indagar etnográficamente en torno a los procesos sociales desplegados en una orquesta escuela dependiente del Programa de Orquestas Escuela de la Provincia de Buenos Aires. Así, analizaremos los modos en que se atiende a la desigualdad social en sus formas locales, articulando el análisis con procesos socio-históricos más amplios. Por cierto, el abordaje del Programa de Orquestas Escuela, en tanto política socioeducativa, permite documentar una trama local específica que da cuenta de intervenciones sociales del Estado en relación a la infancia y la juventud de sectores populares, a partir del análisis de las apropiaciones locales siempre en diálogo con procesos socio históricos de mayor generalidad.

Sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

⁷ Con este equipo también participamos en otros proyectos que acompañaron el desarrollo de esta investigación. Nos referimos a los proyectos PICT - Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica “*Procesos políticos de producción de la infancia y distribución de obligaciones y responsabilidades adultas en contextos contemporáneos de desigualdad social*” (2014-2017) dirigido por Laura Santillán y co-dirigido por Laura Cerletti y “*Experiencias formativas y responsabilidades respecto a la educación y el cuidado infantil. Obligaciones y prácticas sociales de y en torno a los niños y las niñas en las (re)definiciones sobre lo público y lo privado*” (2018-2020) dirigido por Laura Santillán, y co-dirigido por Laura Cerletti y Agustín Barna.

⁸ Todas las frases entre comillas son citas extraídas del Programa provincial de Orquestas Escuela. Dirección de educación artística. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/programapcialorquesta/>. Visitado en abril de 2020.

De este modo, según nuestra hipótesis principal y a partir de lo que surge del posterior análisis de nuestro trabajo de campo, sostenemos que los lineamientos y puesta en práctica del Programa de Orquestas Escuela son disputados, negociados y resistidos en la trama local y cotidiana por múltiples prácticas que lxs sujetxs participantes despliegan en el proceso de apropiación. Tales entramados no son simples y directas implementaciones de las políticas socioeducativas –como han planteado diversxs autores que se retoman luego– pudiéndose observar resistencias, disputas y negociaciones en distintos niveles de la realidad local.

Según lo desarrollado hasta aquí, el *objeto de estudio* (Achilli, 2005) lo constituyen los *procesos cotidianos de intervención social en una orquesta escuela del conurbano sur de la provincia de Buenos Aires en torno a la inclusión, educación y atención de niñxs y jóvenes de sectores denominados vulnerables prestando especial atención a los sentidos que se construyen en torno a la niñez y la agencia infantil, respecto de lo necesario para el desarrollo de la experiencia, de lxs destinatarixs y de sus adultxs responsables, de la configuración y adjudicación de obligaciones y responsabilidades, de la construcción de expectativas y la posibilidad de movilidad social, de los procesos en torno a la selección de contenidos y valoración de conocimientos, entre otros*. Acorde a esto y a nuestros objetivos y preguntas, estos procesos se abordaron desde la perspectiva de lxs sujetxs que los protagonizan, documentando lo no documentado (Rockwell, 2009) y con el propósito de reconstruir a partir de sus propias trayectorias (De Certeau, 1996) los escenarios particulares donde despliegan sus prácticas, atendiendo a las significaciones y apropiaciones locales, entendidas como históricamente situadas.

Esta investigación se inscribe en la tradición teórico-metodológica del campo socioantropológico que privilegia el carácter relacional y dialéctico en el análisis, entendiendo que a partir del recorte de los procesos cotidianos es posible recuperar sentidos históricos que otorgan especificidad a procesos sociales, políticos y económicos más amplios. Es decir, se sitúa el análisis a partir de la vida cotidiana y la subjetividad de lxs actores (Ortner, 1984; Giddens, 1982; Bourdieu, 2007) para comprender históricamente las problemáticas abordadas, atendiendo a la importancia de poner en relación sus diferentes

dimensiones y ponderando el carácter histórico contextual (Achilli, 2010; Neufeld, 1997; Menéndez, 2010; Rockwell, 2009; Cerletti, 2014; Santillán, 2012; entre otros). Nos proponemos un análisis interpretativo (Achilli, 2005) de los procesos educativos y de intervención social de la infancia y la juventud fuertemente centrados en las tramas locales, al mismo tiempo que indagar acerca del papel del Estado como principal promotor y gestor de políticas tales como el Programa de Orquestas Escuela.

III. Políticas de atención y educación de la infancia y la juventud: algunos antecedentes

Para el análisis de los procesos de intervención social que buscan atender la desigualdad educativa y promover la inclusión social de los sectores subalternos (Ezpeleta y Rockwell, 1983) a partir de la implementación de dispositivos específicos como las orquestas, debemos considerar trabajos producidos desde diversos campos disciplinares. Debido a la multiplicidad de dimensiones que analizamos en el desarrollo de esta investigación, de acuerdo a la complejidad que tienen los procesos bajo estudio, a continuación desarrollaremos los aportes que más específicamente se vinculan con el tema que indagamos. Y luego, en el desarrollo de cada capítulo, iremos desplegando los antecedentes y aportes vinculados a cada una de las dimensiones bajo análisis.

De este modo, es central comenzar puntualizando que situamos el análisis de las orquestas en tanto contexto formativo (Rockwell, 2009; Achilli, 2010) partiendo de una concepción de educación que -precisamente porque incluye a la vez que trasciende los límites de la Escuela (y lo escolar)-, nos permite abrir interrogantes sobre procesos que se protagonizan en otros espacios dedicados a la transmisión de conocimientos (Levinson y Holland, 1996; Santillán, 2012). Entendemos que los usos, prácticas y concepciones que producen los sujetos en la vida cotidiana son expresión y síntesis de las relaciones sociales históricas que los atraviesan (Rockwell, 2009).

A partir de estas consideraciones y comprendiendo que la orquesta estudiada es parte de un conjunto de intervenciones estatales –denominadas socioeducativas- diseñadas para la atención y educación de la infancia y la juventud especialmente de los sectores denominados vulnerables, resultó muy significativo situarnos en los debates referidos a las políticas públicas y sus condiciones de producción e implementación. En este sentido, fueron centrales los aportes teóricos que proponen considerar las políticas como tramas de poder atravesadas por intereses múltiples (Fleury, 1999), que deben ser analizadas en relación a diversos niveles contextuales (Shore y Wright, 1997) y cuestionando un supuesto orden racional de las mismas en la intervención sobre la realidad (Shore, 2010; Wedel, Shore, Feldman y Lathrop, 2005; Shore y Wright, 1997)⁹. Siguiendo a Estela Grassi, resultó de suma importancia comprender a las políticas -y a los modos que impulsan al construir y definir los problemas sociales e intentar solucionarlos- siempre situadas socio históricamente (Grassi, 2003; en el mismo sentido también Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Raggio, 2003 y 2013).

Estos análisis dialogan con una perspectiva de lo estatal que supone desarticular el carácter homogéneo, unilineal y cosificado desde el cual suele ser reificado en las aproximaciones más instrumentales (Shore, 2010). Asimismo, en esta literatura se destaca la importancia de atender a los procesos cotidianos de mediación y apropiación de las políticas (Trouillot, 2001; Corrigan y Sayer, 2007; Asad, 2008; Sinisi y Montesinos, 2009; Barna y Gallardo, 2017), abordando lo estatal desde sus márgenes (Das y Poole, 2008; Asad, 2008) en la búsqueda de dar cuenta del carácter complejo de la productividad estatal y el gobierno de las poblaciones (Foucault, 2006). Nos referimos a la productividad estatal en tanto que generadora de regulaciones morales (Corrigan y Sayer, 2007) y efectos de estado (Trouillot, 2001; Shore, 2010), atendiendo a los procesos locales

⁹ Estos aportes resultan superadores de estudios previos que ponían el foco en lo procesual conceptualizando las políticas como tramas de poder (Lowi, 1963); o invitando a pensar en los microprocesos y las prácticas de los actores en los territorios (Majone y Wildavski, 1978; Pressman y Wildavski, 1973), aunque sin dejar de reponer una mirada verticalista de la intervención estatal. Así, conceptualizaban las políticas como un movimiento que implica un diseño “desde arriba” y una implementación “hacia abajo”. Sin embargo no podemos dejar de mencionar el intento de este último grupo de trabajos por poner el foco de análisis en la complejidad del desarrollo de las políticas y las productividad de lxs sujetxs, distanciándose de otros enfoques que encuentran una fuerte limitación en la capacidad de dar cuenta de las mediaciones de lxs actores en los escenarios locales ponderando una mirada instrumental de las políticas (Nozick, 1969; Negandhi, 1975; Lindblom, 1991).

permanentes en los que lxs sujetxs impulsan redefiniciones, impugnaciones y apropiaciones (Rockwell, 1996).

De este modo, al abordar prácticas y sentidos producidos por lxs sujetxs intervinientes en las tramas locales, desplegados en las diversas instancias que se abren a partir de las orquestas, recuperamos aquellas producciones que problematizan la intervención del Estado más allá de los organismos burocráticos y de gobierno, y analizan sus manifestaciones locales considerando su multiplicidad de efectos y prácticas (Trouillot, 2001; Das y Poole, 2008). Estos trabajos permiten desarmar imaginarios del Estado que lo entienden monóticamente, centrando el análisis en las prácticas y sentidos desplegados por lxs sujetxs destinatarixs de las políticas públicas, los grupos subalternos (Roseberry, 2007).

Así, una serie de trabajos han sido importantes aportes para analizar las relaciones que lxs diversxs sujetxs entablan entre sí y con el Estado, en las que construyen una multiplicidad de vínculos -de diálogo, de demanda, entre otros- y en las que dirimen sus propias responsabilidades impulsando diversas modalidades de acción, participación y vinculación con la orquesta. Los postulados de Fraser (1991) resultaron centrales para la profundización en la indagación de los discursos en torno a las necesidades que se construyen en el marco de la orquesta en relación con el desarrollo y crecimiento de la experiencia. Asimismo, en la definición de demandas y acciones que se impulsan en función de lo consensuado como necesario, los aportes de Laura Santillán (2011 y 2012) fueron significativos para pensar la dimensión de la territorialización, las relaciones de proximidad y lazos de vecindad de la experiencia. Para profundizar en los modos en que la configuración de estas demandas dialoga y negocia con las presencias estatales fueron importantes aportes los trabajos de Trouillot (2001) y de Manzano y Ramos (2015) ya que iluminaron nuestros interrogantes respecto de cómo se significa “lo estatal” y “lo gubernamental” en el territorio analizado y como se enlazan con los *compromisos vinculantes* (Manzano y Ramos, 2015) que se van configurando localmente.

En estrecha relación, se recuperan reflexivamente trabajos que abordan la temática de la inclusión educativa y que indagan en torno a la relación entre

las políticas públicas y la construcción de subjetividades de lxs “destinatarios” esbozando sentidos en torno a estxs sujetxs y sus identidades, y modelando sus relaciones con el Estado (Duschatzky y Redondo, 2000; Llobet, 2009). Al problematizar los sentidos orientadores de las intervenciones estatales entendidas dentro del “campo de lo socioeducativo”, entre ellos el sentido de inclusión, es importante mencionar significativos aportes que nos invitaron a pensar en estos aspectos en clave histórica y en relación a los significantes subyacentes de políticas anteriores, tales como el de equidad que orientó las intervenciones de los años 90 en materia educativa (Feldfeber y Gluz, 2011; Santillán, 2020 en prensa). Además, una serie de trabajos, tales como Feldfeber (2003), Paviglianiti (1995), Danani (2008), Montesinos, Pallma y Sinisi, (1998), Neufeld (2020, en prensa), Puiggrós (2003), entre otros, resultaron sumamente relevantes para profundizar en el análisis del rol subsidiario otorgado al Estado y del carácter focalizado que tomaron las intervenciones estatales en educación durante la última década del siglo XX.

Asimismo, resultaron iluminadoras las ideas de Montesinos (2010), Oreja Cerruti (2014) y Cerletti (2020 en prensa) para problematizar la cuestión de la “inclusión educativa” en estrecha relación con la problemática más amplia de la desigualdad social y en el marco de un sistema educativo desigual y fragmentado a nivel nacional (Birgin 1999; Southwell, 2001; Gentili, 1998; Grassi, Hintze y Neufeld, 1996; Sinisi, 2010; Achilli, 2000 y 2010; Tiramonti, 2004; Montesinos, 2002, Montesinos y Sinisi, 2003; Neufeld y Thisted, 1999; entre otros). A la luz de estos análisis desplegamos una serie de problematizaciones respecto de lo que se fue configurando como el campo de “lo socioeducativo” durante las primeras décadas del siglo XXI. Para estas indagaciones resultó central hacer dialogar la categoría de “inclusión educativa” con otros significantes que, entendemos, atraviesan los dispositivos que se implementaron en esos años, tales como las orquestas. De este modo, abordamos dialógicamente los sentidos de “inclusión”, “territorialización”, “socioeducativo” y “comunitario” que se entraman en dichas intervenciones estatales, para lo cual fueron importantes aportes las contribuciones de Sinisi y Montesinos (2009), Teriggi (2010), Montesinos (2010), Gallardo (2013), Soto (2020), Cerletti (2020 en prensa), Santillán (2020 en prensa), Barna y Gallardo (2017), Sinisi (2007), entre otros.

Específicamente en relación a experiencias como la abordada, resultaron aportes significativos algunos trabajos que se proponen realizar un estado de situación de las orquestas del Gran Buenos Aires, delineando un panorama en relación a la cantidad de orquestas, lugar de funcionamiento, momento de inicio, articulación con dependencias y programas estatales, objetivos, repertorios, entre otras cuestiones (Avenburg, Cibeá y Talellis, 2017; Talellis, Avenburg y Cibeá, 2019). Además, existen trabajos que problematizan categorías como “inclusión”, “integración” y “transformación social” en orquestas infantiles y juveniles como la documentada (Wald, 2017; Avenburg, 2018; Villalba, 2010), analizando estas experiencias en el marco de otros programas como el de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario (Vázquez, 2017) o el Programa Social Andrés Chazarreta¹⁰ (Avenburg, 2018) e indagando en las relaciones con las comunidades implicadas (Barriach, 2020) y en las características que toman estas implementaciones estatales (Talellis, 2019; Talellis y Amantía, 2020). Algunos de estos trabajos sitúan estas intervenciones estatales dentro del conjunto de políticas culturales (Avenburg, Cibeá y Talellis, 2017; Vázquez, 2017; Avenburg, 2018; Escribal, 2017); pero en nuestro caso atenderemos, como venimos mencionando, a estas iniciativas considerando su encuadre dentro de las políticas socioeducativas. Ubicamos estas experiencias en el campo de las políticas socioeducativas en relación a nuestras preguntas de investigación y el foco del análisis que priorizamos en esta tesis, que se vinculan con indagar en problemáticas sociales relacionadas con la desigualdad y la inclusión educativa. Pero también, considerando que estas iniciativas -las preocupaciones que las orientan y las acciones que despliegan- se ubican en los organigramas jurisdiccionales y nacionales vinculados a la gestión educativa (Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Política Socioeducativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Inclusión Escolar de la Ciudad de Buenos Aires). En este sentido, nos centramos en los programas y proyectos de orquestas infanto juveniles vinculados a iniciativas estatales de gestión educativa, atendiendo al desarrollo histórico que profundizaremos en esta tesis y que enlaza este tipo de programas con la historia de la educación en nuestro

¹⁰ Este depende del Ministerio de Cultura de la Nación.

país; y más específicamente con políticas de inclusión educativa territorializadas y comunitarias. Este posicionamiento analítico nos distancia de debates que, considerándolas centralmente como políticas culturales, ubican las indagaciones en dimensiones tales como la problematización del uso de la cultura y bienes culturales “como recurso” para atender la desigualdad social (Vázquez, 2017), análisis de aspectos referidos a la construcción del gusto y los procesos de distinción/diferenciación vinculados a procesos de exclusión social (Fernández Bustos, 2006; Avenburg, 2018), la restitución de derechos culturales y el desarrollo de soberanía cultural (Escribal, 2017; Avenburg, 2018), entre otras. Sin embargo, esta decisión no implica que no tomemos en cuenta en nuestros análisis aspectos referidos a los sentidos y usos de la música, la dinámica de la práctica orquestal, la selección de repertorios e instrumentos, etcétera, en diálogo con estos aportes, ya que son específicos del programa bajo análisis, pero lo haremos en estrecha vinculación con las dimensiones que configuran nuestro interés.

Asimismo, existen estudios de carácter etnográfico que analizan las orquestas como espacios promotores del desarrollo de la salud y el bienestar de lxs jóvenes que asisten (Wald, 2010 y 2011) y analizan la configuración de identidades y subjetividades de lxs jóvenes destinatarixs (Wald, 2015 y 2017). Algunos de estos trabajos indagan en experiencias como la documentada en esta investigación, en relación a otras experiencias de “arte comunitario”, abordando las interpretaciones de los medios de comunicación –generalmente romantizadas y esencializantes- respecto de la participación de jóvenes en estas propuestas y las tensiones que se producen en el diálogo con las percepciones de lxs participantes (Wald, 2009). Y problematizan aspectos vinculados a la difusión de “bienes de alta cultura” entre sectores populares y procesos de subalternidad y hegemonía proponiendo superadoras formas de análisis (Wald, 2016). Si bien las dimensiones sobre las que reflexionan los estudios mencionados previamente exceden los intereses de esta tesis ya que abordan temáticas vinculadas a otras problemáticas sociales como la salud o el análisis de los medios de comunicación como productores de significados sociales, su lectura analítica se tornó igualmente ineludible y nutrió nuestras reflexiones.

También resultó central recuperar críticamente trabajos realizados desde otros enfoques teórico-metodológicos, en los que en algunas ocasiones se asumen como punto de partida valoraciones explícitas o implícitas. Muchos de estos trabajos analizan las experiencias de orquestas desde una mirada que pondera una supuesta inclusión –social, educativa, comunitaria, etcétera- de los participantes sin considerar procesos estructurales generales y especificidades locales. Uno de estos estudios analiza el impacto de las orquestas en el rendimiento escolar de lxs niñxs que participan en ellas considerando que mejora las trayectorias educativas (Egaña del Sol, 2007). De este modo, este estudio orienta sus interrogantes hacia la preocupación por si la participación de lxs niñxs y jóvenes en la orquesta “mejora” su experiencia educativa en la escuela, en contraste con nuestras preocupaciones que hacen foco en conocer la trama local y en indagar en por qué lxs sujetxs hacen lo que hacen y cómo lo significan. Asimismo, otro grupo de trabajos consideran a las orquestas como instancias de socialización y de integración social (Fernández Calvo, 2003; Fernández Bustos, 2006; Bozzani et. al., 2011), que garantizan el alejamiento de niñxs y jóvenes de la situación de vulnerabilidad social y favorecen el desarrollo local (Velasco San Martín, 2009). También es significativo un trabajo que pone en relación experiencias de orquestas infanto-juveniles de la Ciudad de Buenos Aires con las desarrolladas en Venezuela, centrando el análisis en la contrastación de los contextos, los objetivos, la organización, los criterios pedagógicos, el repertorio y el impacto social (Couve y Dal Pino, 2007), aunque sin profundizar en las tramas sociales locales. Estos abordajes no siempre permiten un análisis en profundidad de los procesos investigados en tanto no atienden a la complejidad de las relaciones entre lo local y lo global y en muchas ocasiones parten de valoraciones apriorísticas respecto de los efectos que producirían estas políticas. Además, hay una serie de estudios que analizan este tipo de experiencias en otras partes del mundo, tales como aquellos que analizan el caso venezolano (Baker, 2014; Borchet, 2012; Majno, 2012; Tunstall, 2012; Couve y Dal Pino, 2007, entre otros), experiencias en Chile (Velasco San Martín, 2009; Egaña del Sol, 2007; Fernández Bustos, 2006), en Escocia (Allan, 2010), y en Sudáfrica (Devroop, 2008; Roy, Devroop y Getz; 2014).

Por otro lado, como aludimos previamente y asumiendo que estas intervenciones no pueden ser consideradas de manera escindida de procesos sociales de mayor generalidad, nos nutrimos de una serie de trabajos a partir de los cuales hemos puesto en diálogo estas iniciativas estatales y sociales con otras políticas y programas contemporáneos también destinadas al cuidado y la atención de la infancia y la juventud, analizando las normativas y regulaciones en su relación dialéctica con los procesos de apropiación locales (Fabrizio, Bilinkis y Gallardo, 2017; Bilinkis, Gallardo, Fabrizio, Soto y Barna, 2018) o con experiencias impulsadas por sujetos individuales o colectivos de la comunidad local (Cerletti, Fabrizio y Santillán, 2018).

IV. Las orquestas escuela como políticas de intervención social. Principales argumentaciones y debates

Del trabajo de investigación desarrollado, surgen una serie de ejes que estructuran esta Tesis de Doctorado a modo de principales argumentaciones, debates e hipótesis. Como uno de los supuestos centrales que articulan el resto de nuestros enunciados hipotéticos, entendemos que conocer los procesos cotidianos que ocurren en el marco de las actividades desplegadas por la orquesta, documentando las disputas, negociaciones y apropiaciones históricamente situadas de lxs distintxs sujetxs, posibilitará aportar al conocimiento en profundidad sobre los procesos sociales que ocurren a partir de intervenciones estatales de inclusión educativa tales como la documentada. Asimismo sostenemos que este modo de abordaje y reflexión permite evitar análisis evaluativos y conclusiones valorativas que sesgan el análisis y obstruyen el conocimiento de la complejidad de las realidades investigadas.

De este modo, hemos documentado una diversidad de procesos de apropiación, resistencia, demanda y negociación que permiten profundizar sobre los modos en que *se producen* las políticas socioeducativas, ahondando en el argumento que sostiene que tales entramados no son simples y directas implementaciones. Tal como analizaremos en el capítulo 1, el desarrollo y destino de experiencias como la abordada se va definiendo –en articulación con las regulaciones oficiales- en los territorios. Por tanto, el análisis debe hacerse

atendiendo a los lineamientos y materiales normativos producidos en el marco de su implementación, y simultáneamente, prestando especial atención a los contextos de su producción y circulación y los múltiples sentidos con los que fueron dotados e indagando en los antecedentes históricos, ya que de este modo se podrá comprender, a partir de analizar las rupturas y continuidades, las intervenciones sociales que estamos abordando. Sostenemos que estos desarrollos se anclan en tradiciones y experiencias que una diversidad de actores de la sociedad civil impulsan desde hace décadas en los barrios y se sustentan en relaciones entramadas en la proximidad, los lazos de vecindad y el acompañamiento mutuo, y que no siempre se concretan en prácticas formalizadas y que tampoco se encuentran libres de conflictos y tensiones¹¹.

Así, partimos de una hipótesis principal de trabajo que entiende a la orquesta como una trama compleja de relaciones de disputa y negociación en la que lxs diversxs sujetxs -a partir de sus propias trayectorias¹², valoraciones y expectativas- configuran sentidos en torno a la niñez, las experiencias infantiles y la educación de niñxs y jóvenes, que se expresan en los contenidos musicales desplegados, la configuración de obligaciones y responsabilidades en el desarrollo de lo educativo, y las expectativas de futuro de lxs destinatarixs, entre otros. Estas producciones de sentidos son configuraciones históricamente situadas en las que participan activamente todxs lxs actores sociales mencionados –adultxs, niñxs y jóvenes, docentes, agentes estatales- y en relación a los cuales despliegan estrategias –permeadas por relaciones de poder- que resignifican espacios, regulaciones y normativas; y a partir de las cuales se dirimen formas de participación y de atribución de responsabilidades respecto a la atención de la infancia y la juventud. Entendemos que estas prácticas se despliegan en un marco de sentidos compartidos por lxs actores que implica privilegiar la experiencia formativa desarrollada en la orquesta, la

¹¹ Laura Santillán ha profundizado ampliamente sobre estos procesos a partir de analizar experiencias educativas comunitarias en barrios del conurbano bonaerense, ver Santillán, 2011; 2012; 2015, entre otros.

¹² Es importante aclarar que cuando hablamos de trayectorias nos distanciamos de un uso frecuente en contextos escolares y algunos ámbitos académicos, que utiliza esta categoría para referirse a las trayectorias educativas de niñxs en términos de éxitos y fracasos y considerándola como un recorrido aislado vinculado principalmente a lo “familiar”. En contraposición, y retomando a Santillán (2012), nos ubicamos en una concepción de trayectoria que la considera como configurada en una trama relacional compleja y conflictiva que incluye una amplia diversidad de actores y escenarios.

cual es significada por sus protagonistas como una instancia de gran importancia para el desarrollo de lxs niñxs y jóvenes. Además se enlazan con significantes de diversas temporalidades de la historia de la educación en nuestro país respecto de la atención y educación infantil y juvenil y con experiencias de larga data en la organización por la histórica demanda de educación que han personificado los sectores populares.

En el desarrollo de esta intervención social lxs diversxs sujetxs configuran una serie de discursos sobre las *necesidades* de lxs destinatarixs, de la experiencia y de su implementación. Estos discursos son disputados y negociados en el territorio y cada grupo o sujetx, en situaciones desiguales –y dinámicas- en términos de fuerza, busca establecer como legítimas sus perspectivas en torno a *lo necesario* y a los modos para atenderlo. En estas relaciones de debate, negociación, y/o consenso, cada grupo o sujetx pone en juego determinados elementos que tiene a su alcance para avalar sus argumentos. Entre estos elementos aparece con gran centralidad el conocimiento sobre el territorio por parte de lxs sujetxs que participan de la experiencia y conocen el barrio ya sea porque viven o vivieron ahí o porque militan o militaron ahí. Además, se ponderan otras cuestiones, tales como el “saber” sobre el cuidado, la atención y la educación de niñxs y jóvenes o el conocimiento sobre las políticas o sobre el quehacer político en el desarrollo de este tipo de intervenciones sociales. Asimismo, los discursos en torno a las necesidades y las configuraciones de acciones que se impulsan están atravesados por cuestiones de clase que se anclan en una conformación social marcada por la desigualdad y que, al mismo tiempo, se entranan en las trayectorias y experiencias de lxs sujetxs que los sostienen.

En estrecha vinculación a lo desarrollado en los párrafos previos, en el marco de la experiencia documentada, lxs sujetxs configuran responsabilidades y obligaciones –propias y ajenas- en relación a la educación, inclusión y atención de lxs niñxs y jóvenes. Esta configuración se desarrolla a través de las diversas relaciones que lxs distintxs sujetxs entablan entre sí y con el Estado, en las que construyen una variedad de vínculos -de diálogo, de demanda, entre otros- impulsando diversas modalidades de acción, participación y vinculación con la orquesta. Estas acciones y las disputas por las responsabilidades asociadas, van

poniendo en movimiento los sentidos y las prácticas vinculadas a la inclusión y la educación.

Asimismo, hemos registrado procesos en los que lxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo manifiestan demandas e impulsan negociaciones, tales como las referidas a la necesidad de que el programa otorgue una certificación que avale los estudios y aprendizajes adquiridos en la orquesta para poder presentar en un conservatorio y continuar con la formación académica o para desempeñarse laboralmente en el futuro (tal como se desarrollará en el capítulo 4). Entendemos que estas cuestiones son indicios de las expectativas que lxs adultxs construyen en relación a las trayectorias de lxs destinatarixs en la orquesta y su futuro. De este modo, en los procesos abordados se entranan diversas expectativas –producidas por lxs distintxs sujetxs participantes– asociadas a la posibilidad de movilidad social y construcción de un proyecto de futuro de lxs destinatarixs.

En esta línea, el Programa de Orquestas Escuela, en tanto política socioeducativa, guía sus intervenciones a partir de concepciones hegemónicas respecto a lo que *deberían* saber lxs niñxs y jóvenes poniendo en juego complejos procesos de definición y valoración social de determinados conocimientos. Así, se construyen lxs sujetxs destinatarixs (“niñxs y jóvenes en situación de vulnerabilidad”, “con difícil futuro acceso a un trabajo digno”), como carentes de determinados saberes, apareciendo su adquisición como garantía de igualación o movilidad social. A partir de documentar en el territorio los modos que toman las expectativas de lxs diversxs sujetxs en relación a la participación de niñxs y jóvenes en estos espacios, registramos complejos procesos de definición y valoración social de los conocimientos, tensionando incluso los sentidos hegemónicos. Tanto adultxs –docentes, coordinadores, familias, etcétera– como lxs niñxs y jóvenes destinatarixs delinean, en relación a sus trayectorias y aprendizajes en la orquesta, posibles proyectos de futuro asociados a expectativas de movilidad social, donde asimismo se juegan sentidos en torno al “ser músicx profesional”, o bien a desarrollar estas prácticas artísticas más vinculadas a la recreación.

Por otro lado, en muchas ocasiones son lxs propixs niñxs y jóvenes los que, en tanto sujetxs sociales, resisten y disputan en una diversidad de

oportunidades las representaciones de lxs adultxs tanto en torno a sus propias infancias y juventudes como a su futuro. Así, en estos procesos de disputas y resistencias entablan negociaciones en torno a los espacios, los contenidos, las planificaciones, entre otras cuestiones, interviniendo activamente, por caso, en la selección de obras a interpretar y estudiar; o apropiándose de determinados espacios y resignificando sus usos para sus propios intereses. Recuperar las voces de lxs niñxs, dimensionando su capacidad de agencia en tanto sujetxs sociales y participantes activxs de su realidad, permite dar cuenta de algunas de las formas que toman las resistencias, apropiaciones y subversiones (Rockwell, 2011) que despliegan lxs niñxs en los territorios locales. Asimismo, creemos inviable la posibilidad de rastrear de forma atomizada la perspectiva de lxs niñxs –o de lxs adultxs- ya que las prácticas y significaciones de lxs diversxs actores sociales, son construidas dialógicamente, atravesadas por tensiones, disputas y desiguales posiciones de poder.

A partir de entender la infancia como una construcción social e históricamente situada, sostenemos que las experiencias infantiles desarrolladas en la orquesta -en tanto contexto formativo más allá de la escuela-, se encuentran permeadas por sentidos históricos vinculados a los sistemas escolares de la modernidad. Nos referimos específicamente a la correlación entre la edad y la formación o educación, a la asociación de la gradualidad escolar con una idea de maduración biológica de lxs estudiantes, a los sentidos en torno a los tiempos escolares, laborales y a los tiempos destinados al juego, entre otros. No obstante, estas cuestiones son puestas en tensión por lxs propixs sujetxs en los territorios cuestionando, por caso, esta linealidad asociativa entre la edad y un momento de aprendizaje en la orquesta, entre otros cuestionamientos o tensiones que desarrollaremos en la tesis. En este sentido resulta significativo que si bien la propuesta del Programa de Orquestas Escuela implica una modalidad de trabajo diferente a la conocida en el ámbito escolar -ya que plantea la importancia de un aprendizaje colectivo a partir de una modalidad “innovadora basada en la práctica orquestal”¹³-, muchos sentidos

¹³ Programa provincial de Orquestas Escuela. Dirección de educación artística. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/programapcialorquesta>. Visitado en abril de 2020.

vinculados al sistema escolar de la modernidad impregnan la propuesta de la orquesta y, al mismo tiempo, son tensionados y redefinidos por los sujetxs en el devenir de la experiencia.

V. Los capítulos de esta tesis: una anticipación

En esta tesis damos cuenta analíticamente, a partir del material empírico registrado durante el trabajo de campo, de procesos y realidades complejas que abordamos histórica y relacionamente considerando los diversos niveles contextuales que las caracterizan.

En el primer capítulo, llamado *“La orquesta, el barrio, los barrios... Territorios, sujetxs y Estado”*, argumentamos el diseño teórico metodológico desarrollado y las decisiones tomadas durante el trabajo de campo y presentamos a algunos de lxs sujetxs y territorios que hicieron posible la investigación. Desarrollamos una caracterización de los referentes empíricos y de los contextos en los que se despliegan las indagaciones presentando su organización particular en el territorio. Asimismo, en este capítulo analizamos los discursos en torno a las necesidades que se construyen en el marco de la orquesta en relación con el desarrollo y crecimiento de la experiencia; e indagamos en la definición de demandas y acciones que se impulsan en función de estas, analizando las diversas formas de participación que despliegan lxs sujetxs en el territorio. Abordamos los procesos de configuración de responsabilidades y obligaciones adultas en relación a la educación y atención de niñxs y jóvenes y las múltiples relaciones que entablan lxs sujetxs con el Estado y entre sí problematizando los sentidos en torno a “lo estatal” y “lo gubernamental”.

En el capítulo 2 titulado, *“Un recorrido en clave histórica: análisis desde las políticas neoliberales de los 90 hasta el “campo de lo socioeducativo”*”, nos centramos en el análisis de las condiciones socio históricas, decisiones y orientaciones en políticas educativas que enmarcaron el surgimiento del programa abordado. Realizamos un recorrido histórico de las políticas y regulaciones de intervención social orientadas a la atención de la infancia

focalizando nuestro análisis en lo referente a materia educativa en estas intervenciones. Con este recorrido nos proponemos indagar los antecedentes históricos para comprender las intervenciones sociales que estamos abordando, a partir de analizar las rupturas y continuidades. Así, analizamos las características que tomaron las políticas educativas durante el Estado neoliberal de los años 90 y la crisis social de los primeros años del siglo XXI, centrándonos en lo que se denominó la crisis del Estado de bienestar y en las principales orientaciones surgidas en este periodo tales como la subsidiariedad del Estado, el carácter focalizador, asistencialista y compensatorio de las políticas estatales, entre otras; analizando las profundas transformaciones ocurridas durante estos años. De manera dialéctica, analizamos los años del posneoliberalismo (a partir del año 2003 y hasta el 2015) y el surgimiento de nuevas orientaciones en las intervenciones estatales y focalizamos el análisis en el retorno del sentido de la necesidad de un “Estado presente”. Indagamos en la incorporación de “lo socioeducativo” como característica principal de las políticas impulsadas durante esos años en materia de educación y analizamos el sentido de “inclusión” y de “comunitario” de estas políticas y la importancia dada a la “territorialización”.

Con este abordaje, y analizando diversas experiencias de programas de orquestas infantiles y juveniles, damos cuenta, en primer lugar, de una perspectiva transversal que, sostenemos, está vinculada con un frente discursivo (Fonseca y Cardarello, 2009) asociado a la *perspectiva de derechos*. Y en segundo lugar, articulamos esas reflexiones con los posibles efectos de las transformaciones acaecidas en los últimos años en las orientaciones ideológicas de las políticas públicas y marcos normativos –a partir de cambios de gobierno– que, en su conjunto, inciden en la configuración de los procesos actuales de gestión¹⁴ de la infancia, su cuidado, escolarización y vida familiar.

En el tercer capítulo denominado “*Niñez y agencia infantil: reflexiones respecto a los sentidos en torno al espacio, al tiempo, la infancia y el cuidado*” abordamos analíticamente cuestiones referidas a los sentidos de niñez y a la agencia infantil. Desarrollamos las diversas maneras en que lxs niñxs delinean

¹⁴ Al utilizar la noción de *gestión* de la infancia apelamos a categorías desarrolladas por Foucault (2006) y por autores que continuaron y profundizaron sus inquietudes (Rose, 2006). Esta categoría se inscribe en las conceptualizaciones referidas a la gubernamentalidad y el gobierno de las poblaciones en tanto disposición a conducir las conductas (Barna, 2015).

negociaciones que disputan los espacios, los contenidos y las propuestas desplegadas en la orquesta. Así como también los diversos modos en que lxs niñxs impulsan acciones en relación con sus propias experiencias y sentidos, participando en la vida social y en el diseño de las instancias que despliega la orquesta.

Asimismo, el abordaje y problematización de la agencia infantil nos ha convocado a indagar en torno al tema del cuidado y a problematizar tensiones entre las apropiaciones infantiles y las propuestas adultas. Entre las argumentaciones de este capítulo, sostenemos la necesidad de analizar la cuestión del cuidado de manera amplia, considerándolo en relación a otras dimensiones sociales, como la educación, entendida en un sentido antropológico (Levinson y Holland, 1996). Así, destacamos la importancia de evitar análisis que lo circunscriben a ámbitos domésticos o familiares (Santillán, 2012) ya que entendemos que es producido en diversos escenarios de actuación atravesando una diversidad de aristas de las experiencias de niñxs y jóvenes, tales como la orquesta. Damos cuenta como, de acuerdo a nuestros registros en una diversidad de instancias de la orquesta, aparece la dimensión del *cuidado*, en muchas oportunidades, configurando las decisiones tomadas por lxs adultxs en relación al desarrollo de lxs niñxs en la orquesta.

Por otro lado, y en torno a los sentidos de niñez, nos centramos en las relaciones que establecen los sujetxs con las temporalidades, entendiendo que no son unívocas y que existe un amplio abanico de marcos temporales que exceden la definición de etapas únicamente por patrones biológicos (Colángelo, 2003; Padawer, 2010; Chaves, 2010). De este modo, desarrollamos la importancia del trabajo etnográfico en tanto nos permite problematizar, específicamente, “la socialización como un desarrollo temporal monocrónico y unilineal” (Padawer, 2010: 3) al visibilizar las particulares apropiaciones locales.

En el cuarto capítulo, que se titula “¿Ser o no ser músicx? Sentidos en torno a los conocimientos y al “futuro” en y desde la orquesta”, indagamos en las perspectivas que lxs distintxs sujetxs elaboran a partir de la participación de niñxs y jóvenes en estos espacios y registramos que se ponen en juego complejos procesos de definición y valoración social de los conocimientos marcados por *expectativas*, que parecieran conllevar inexorablemente acciones o prácticas a

corto y largo plazo en relación al *futuro* inmediato y mediato de lxs destinatarixs. Analizamos los modos que toman estas expectativas problematizando aspectos como los sentidos en torno al “progreso”, al “futuro”, al “futuro laboral”, “la inclusión”, entre otros, y desarrollamos argumentos en relación a los procesos de apropiación que realizan algunxs adultxs, niñxs y jóvenes que asisten. En estos procesos de apropiación algunxs de lxs sujetxs significan la experiencia como un supuesto posibilitador o garante de un futuro laboral mejor al que accederían si no participaran del programa, y de manera imbricada a esta significación van desplegando su participación. De tal forma, en el devenir cotidiano, se apropian de los lineamientos y postulados que orientan el Programa produciendo reinterpretaciones y redefiniciones.

En la misma línea, analizamos cómo una serie de prácticas, que se tornan específicas del devenir de la orquesta, son interpretadas como aprendizajes que constituyen alternativas para la construcción de un proyecto de futuro que permitiría promover la movilidad social, o por lo menos garantizar el acceso a mejores posibilidades de desarrollo en la vida de quienes los adquieren. En estrecha relación, daremos cuenta de tensiones y disputas en vinculación a los modos en los que se despliegan los procesos de producción de conocimiento.

Por último, en las “*Consideraciones finales*”, revisitamos los postulados hipotéticos planteados en la tesis, considerándolos a la luz de los argumentos y líneas de análisis desplegadas en los distintos capítulos. Asimismo, incorporamos nuevos interrogantes y líneas de indagación que se abren a partir de las investigaciones realizadas y los debates abordados. En este punto nos parece importante señalar que no podemos eludir el contexto de pandemia y confinamiento en el que vivimos en nuestro país, y en el mundo, desde marzo del año 2020¹⁵. El proceso de escritura de esta tesis se realizó mayormente en ese contexto pero el trabajo de campo y las principales reflexiones se desarrollaron previamente. Por este motivo no incorporamos esta dimensión en el desarrollo de nuestros argumentos pero sí lo hacemos al momento de

¹⁵ Estamos aludiendo a la pandemia causada por la expansión del virus Sars Cov-19. Nos referiremos con más detalle a los efectos de la pandemia en las Consideraciones finales de esta tesis.

desplegar algunos de los nuevos interrogantes que fueron surgiendo al compás de nuestra escritura y que esperamos abordar en un futuro.

Finalizando con esta Introducción, nos parece sumamente pertinente mencionar que en esta tesis nos proponemos aportar al conocimiento de las realidades cotidianas de sujetxs que transitan un territorio profundamente desigual, acercándonos a sus perspectivas y sus prácticas, sus intereses, sus deseos y sus historias. El acercamiento a estas experiencias estuvo permanentemente musicalizado por lxs propixs sujetxs, y esa música todavía resuena hoy, y creemos que lo hará por siempre, porque el trabajo de campo nos transforma y deja huella en nosotrxs.

Capítulo 1

La orquesta, el barrio, los barrios... Territorios, sujetos y Estado



I. Introducción

En este primer capítulo, como anticipamos en la Introducción, nos dedicaremos a presentar a algunos de los sujetos y territorios que hicieron posible esta investigación, a partir de explorar determinadas y específicas relaciones, sentidos y prácticas que se dan en el marco de una orquesta infantil dependiente del Programa de Orquestas Escuela de la Provincia de Buenos Aires¹⁶. Sin embargo, creemos que para comprender cómo fuimos construyendo nuestro objeto de estudio y realizando nuestras indagaciones es importante, en primer lugar, explicitar las particulares decisiones teórico metodológicas que configuraron nuestra investigación. Decisiones que implicaron selecciones, visitas y revisitas, cambios de orientación y toda una serie de acciones enmarcadas en un enfoque específico.

Por esto, en primer lugar puntualizaremos las principales implicancias teórico metodológicas del enfoque a partir del cual realizamos nuestros acercamientos, indagaciones, preguntas y construcciones de sentido, y fuimos tomando nuestras decisiones en el marco de esta tesis. De este modo, cobrará sentido la manera en que construimos nuestro objeto de estudio, la presentación de los referentes empíricos y el análisis de los procesos sociales bajo estudio.

Por otro lado, es importante mencionar que si bien presentaremos a continuación las categorías claves de nuestro enfoque, las nociones y dimensiones referidas a cada discusión y línea de análisis se irán desarrollando en cada capítulo y apartado de esta investigación, a medida que vayan siendo usadas o tensionadas para facilitar el análisis –y la lectura- de los procesos abordados.

En segundo lugar, y a partir de las consideraciones teórico metodológicas que desarrollaremos, avanzaremos en el análisis de lo documentado desplegando diversas discusiones que consideramos centrales en los procesos que estudiamos. En este capítulo comenzaremos profundizando en la

¹⁶ Algunos de los análisis en los que nos centraremos en este capítulo fueron previamente presentados en una ponencia en el V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología y XVI Congreso de Antropología de Colombia durante junio de 2017 en Bogotá, Colombia.

indagación de los discursos en torno a las necesidades que se construyen en el marco de la orquesta y la definición de demandas y acciones que se impulsan en función de estas. Nuestro análisis tomará en cuenta los sentidos en torno a “lo estatal” y “lo gubernamental”; y en articulación, abordaremos los procesos de configuración y adjudicación de responsabilidades y obligaciones adultas en relación a la educación y atención de lxs niñxs y jóvenes. Para ello, exploraremos en los distintos apartados las relaciones que lxs diversxs sujetxs entablan entre sí y con el Estado, en las que construyen una multiplicidad de vínculos y en las que dirimen sus propias responsabilidades impulsando diversas modalidades de acción, participación y vinculación con la orquesta.

II. En torno al enfoque teórico metodológico y a los referentes empíricos

II.a. Algunas especificaciones teórico metodológicas

¿Por qué comenzar esta tesis con algunas referencias al enfoque teórico metodológico que acompañó nuestro proceso de investigación? Esta pregunta despuntó el lápiz al momento de encontrarnos con la hoja en blanco, o mejor dicho, con el desafío del inicio. Y la decisión implicó la necesidad de explicitar el posicionamiento desde el cual indagamos en lo social. Porque entendemos que una de las cuestiones centrales en relación a lo que presentaremos en los próximos capítulos está dada por el enfoque teórico metodológico que orientó nuestros interrogantes, acercamientos, formulaciones, anticipaciones de sentido e interpretaciones de lo abordado; y que algunas consideraciones teóricas y metodológicas cobran sentido de acuerdo al enfoque –en este caso, el *enfoque etnográfico* (Hammersley y Atkinson, 1994)- que guía la investigación.

Es así como las consideraciones y decisiones que fuimos tomando a lo largo del trabajo de investigación tienen anclaje en el modo en el que contemplamos el mundo (Willis, 1980), y el *enfoque etnográfico*, más que una cuestión de método, “implica posicionamientos conceptuales respecto de la vida social” (Cerletti, 2014: 38). De esta manera, desde este enfoque, donde nos

ubicamos teórica y metodológicamente, compartimos una mirada que es relacional e histórica, es decir, que destaca la importancia de recuperar los procesos sociales considerando su dimensión histórica y en conexión dialéctica a fenómenos de diverso orden (Ortner, 1984; Achilli, 2005; Neufeld, 1997; Menéndez, 2010; Rockwell, 2009; Sinisi, Cerletti y Rúa, 2011; entre otros). Sin dejar de comprender entonces las dimensiones y particularidades que componen la realidad bajo análisis, a su vez, ésta aparece en constante movimiento, un movimiento que conduce a buscar y construir procesos del pasado y presentes dinámicos, “presentes en los que se mueven “huellas” de otros tiempos pretéritos así como proyectos germinales del porvenir” (Achilli, 2013: 37).

En este sentido, el trabajo de investigación que presentaremos a lo largo de esta tesis -entendido como un proceso de *documentar lo no documentado de la realidad social* (Rockwell, 2009)- se propone como principal escala de análisis la *cotidianidad social*. Desde este punto de vista, la *vida cotidiana*, en tanto centro del devenir histórico, entendemos que es heterogénea y jerárquica, y la constituyen las diversas actividades que dan lugar a la reproducción social de los hombres y las mujeres (Heller, 1994). Siguiendo a Achilli (2013), nos alejamos “de una idea de lo cotidiano como copia “micro” del presente” en pos de comprenderlo como una trama compleja de relaciones e imbricaciones de los diferentes niveles¹⁷ en el cual se configuran las prácticas y trayectorias de lxs sujetxs (De Certeau, 1996). De este modo, indagar en las intersecciones de cada nivel y en sus relaciones a través de comprender las configuraciones cotidianas

¹⁷ Achilli propone el análisis de los procesos sociales a partir de considerar diferentes *niveles o escalas contextuales* (Achilli, 2013) a las que refiere en tanto diversas configuraciones temporoespaciales y distintos ámbitos en los que suceden los procesos que se propone abordar. En relación a esta distinción, la autora hace referencia a un nivel que denomina *contextos cotidianos* en donde se puede considerar la vida escolar y la vida urbana a partir de la copresencia con lxs sujetxs que participan de los procesos documentados. Otro nivel que considera, es el de los *contextos sociourbanos* en el que le interesa destacar la configuración de los ámbitos urbanos y las relaciones sociales de desigualdad. Y por último, un nivel o escala que refiere al *contexto estructural o sociohistórico* de lo observado que, en el caso de procesos socioeducativos, involucra a las políticas que se implementan en ese momento histórico—o en el pasado— tanto a nivel nacional como internacional (Achilli, 2013).

Comprender a la contextualización configurada por distintos niveles o escalas no tiene por objeto pensar los procesos como divisibles o fragmentados. Esta decisión analítica entiende a los niveles de modo interrelacionados e imbricados y al tiempo en que se configuran entre sí, configuran las relaciones, procesos y condiciones que se juegan en la producción social de lxs sujetxs.

presentes nos posibilitará rastrear las huellas de distintos tiempos y espacios abogando por el conocimiento de procesos sociales más amplios.

En esta línea, la perspectiva adoptada, al tiempo que promueve un *holismo interpretativo* desde el *enfoque relacional* (Kosik, 1967; Neufeld y Wallace, 1998)¹⁸, reconoce el carácter disputado y conflictivo de los procesos sociales. De este modo, resulta central priorizar la necesidad analítica y metodológica de prestar especial atención a las prácticas, a los sentidos y experiencias de lxs actores que los protagonizan. Es así que destacamos la incorporación de la *perspectiva del actor* para comprender las conflictividades, disputas y acuerdos de los procesos sociales que aparecen –y son atendidos– desde la cotidianidad social a partir del registro etnográfico de las prácticas y sentidos de lxs sujetxs (Ortner, 1984; Achilli, 2005; Neufeld, 2005; Guber, 2004).

Desde esta perspectiva, lxs sujetxs son considerados en sus relaciones con otrxs como activxs constructores del mundo (Giddens, 1982); y el análisis de sus prácticas –heterogéneas– posibilitan indagar en sus *experiencias* (Thompson, 1981) sociales en clave histórica y en tanto parte de conjuntos sociales. En este camino, destacamos la importancia de registrar tanto las prácticas subalternas o subalternizadas, como aquellas hegemónicas que sólo documentan aspectos legítimos o legitimantes de la vida social (Rockwell, 2009). De este modo, sin dejar de considerar los aspectos estructurantes y estructurales de la sociedad, la vida cotidiana se presenta como un terreno para *apropiarse* de la experiencia (Rockwell, 2011) e indagar en las prácticas (Bourdieu, 2007;

¹⁸ La idea de *totalidad* desarrollada Karel Kosik (1967) resulta un aporte ineludible para el enfoque por el cual abogamos. El autor propone, en debate con el empirismo, una idea de totalidad que comprende lo social atendiendo, bajo la superficialidad de los procesos, las conexiones internas de los hechos. Asimismo advierte que la totalidad, tal como la entiende, no significa todos los hechos puestos en conjunto sino que debe entenderse como un todo estructurado y dialéctico en el cual pueden comprenderse los hechos abordados. De este modo, el mero agrupamiento de los hechos no hace a la comprensión de la totalidad. En cambio, la realidad, en tanto totalidad concreta, debe comprenderse como un todo con su propia estructura, que se va desarrollando y creando, lo cual lo vuelve dinámico y mutable. En el campo local de la antropología no podemos dejar de mencionar los aportes de Neufeld y Wallace (1998) cuando nos advierten sobre la importancia de considerar en nuestros análisis el fluir de los acontecimientos y su transformación en el devenir de los procesos sociales entendiendo así que las respuestas y conocimientos que se producen en el marco de las investigaciones socioantropológicas son de carácter abierto. Asimismo destacan la importancia de no perder de vista que todo proceso social es también histórico y “encierra, en sí mismo, *contradicciones*, problemas sobre los cuales debemos reflexionar y que debemos aislar sólo para el análisis” (la cursiva es del original) (Neufeld y Wallace, 1998:54).

Ortner, 1984) y la *capacidad de agencia* de lxs sujetxs (Giddens, 1982; Bourdieu, 2007)¹⁹.

En estrecha relación con estas categorías teóricas que configuran nuestro enfoque, se fueron articulando las cuestiones metodológicas que se materializaron en forma de decisiones que orientaron nuestra experiencia en el trabajo de campo y nuestra construcción del objeto de estudio. Desarrollaremos a continuación algunas especificaciones que creemos, merecen especial atención.

En primer lugar, nos parece importante mencionar que desde esta perspectiva y a fin de promover la coherencia entre el enfoque teórico metodológico, la construcción del problema y las preguntas de investigación preferimos pensar en estrategias metodológicas y no en técnicas. Siguiendo a Achilli (2005), la noción de técnica suele aparecer ligada a una idea de neutralidad y de utilización posible en cualquier proceso de investigación. Por el contrario, la noción de *estrategia metodológica* nos sitúa en estrecha relación al contexto teórico de la investigación y promueve la *reflexividad crítica* y permanente de lx investigadorx para tomar las decisiones adecuadas de acuerdo a las particularidades del proceso de investigación que lleva adelante. En este sentido, quien investiga adquiere una importante centralidad, y sus determinaciones son nodales en la producción de conocimiento. Asimismo, el proceso de investigación se plantea como dinámico y abierto, no pudiendo planificar de ante mano una secuencia de pasos a seguir, sino promoviendo el armado de un plan posible y siempre modificable que se irá ajustando a las necesidades y orientaciones que va tomando la indagación, en diálogo permanente con el marco teórico y lxs sujetxs de nuestra investigación. En sintonía con los planteos de Willis (1980:93) “debemos resistir, por lo tanto, la

¹⁹ Resultan centrales los aportes de Giddens (1982) en relación a la “teoría del sujeto”. El autor enfatiza la necesidad de recuperar, desde la teoría social, a lx sujetx como “un ser razonante y actuante” (Giddens, 1982:7). Asimismo, en sus argumentaciones despliega la importancia de comprender al objeto -al cual identifica como las instituciones sociales- y a lx sujetx como constituidos en y a través de prácticas recurrentes sin primacía de ninguno. Asimismo no podemos dejar de considerar los aportes de Bourdieu (2007) cuando se refiere a la agencia de lxs sujetxs como la capacidad de actuar creativamente e incidir en determinados campos de lo social. No obstante, es importante atender a los aportes de autores como Menéndez (2010) que señala la importancia de no sobredimensionar la capacidad de agencia de lx sujetx corriendo el riesgo de perder de vista las constricciones estructurales. El autor destaca la necesaria atención en el análisis a la situacionalidad histórica, de clase, étnica, etcétera, que limitan las condiciones de posibilidad de lxs sujetxs.

tendencia hegemónica de la técnica”, impulsando una metodología reflexiva que implica decisiones, idas y venidas, planes y reorientaciones que van más allá de la elección de técnicas para recolectar datos.

En relación a lo anterior, desde el enfoque etnográfico sostenemos la importancia de la estancia prolongada en el campo ya que posibilita el desarrollo de relaciones de confianza facilitando el acceso a los saberes locales (Bourgois, 2015) en pos de producir nuevos conocimientos (Willis, 1980; Rockwell, 2005). Esta estancia y las relaciones de confianza desarrolladas habilitan un campo fértil para confrontar nuestras anticipaciones de sentido a través de nuestras observaciones y entrevistas, ya que “*no se va al campo para confirmar lo que se creía “ya saber”, sino para construir nuevas perspectivas sobre realidades ajenas o familiares*” (Rockwell, 2005:3). En este sentido, es central el diálogo permanente entre el trabajo conceptual y el trabajo de campo, el entrelazado entre teoría y empiria, entendiéndolas como instancias imbricadas del proceso de investigación al cual comprendemos desde una *lógica dialéctica*²⁰ (Achilli, 2005).

A continuación, nos referiremos a las implicancias particulares que tuvo el abordaje del trabajo de campo en nuestro proceso de investigación, a partir de desarrollar las decisiones en relación a la elección de los referentes empíricos y de las modalidades de acercamiento a las diversas instancias en los territorios.

II.b. Sobre las decisiones en la elección de los referentes empíricos

²⁰ La autora nos propone pensar en distintas lógicas que subyacen a los procesos de investigación, y menciona dos: la lógica disyuntiva y la lógica dialéctica. La primera hace referencia a las investigaciones que prefieren pensar los procesos en etapas claramente diferenciadas y secuenciadas en el tiempo y parten de diseños estandarizados. Desde la lógica disyuntiva, entonces, habría un primer momento de planteamiento del problema, las hipótesis y preguntas; luego una etapa de abordaje de campo y por último, el análisis teórico de lo relevado. En contraste con este modo de pensar los procesos de producción de conocimiento, la autora describe la lógica dialéctica, a la cual adscribe –y adscribimos–, en la que, si bien es necesario explicitar momentos en los que se priorizará el trabajo de campo o el análisis teórico, los referentes conceptuales se encuentran en una relación dialéctica permanente con el trabajo de campo, lo cual va orientando el propio abordaje empírico y focalizando en líneas de análisis que no necesariamente estaban planteadas al comienzo en el plan de investigación. De este modo, las preguntas, problemas y anticipaciones de sentido desarrolladas como plan inicial van siendo repensadas a lo largo de todo el proceso de investigación.

Las decisiones en la elección de los referentes empíricos estuvieron atravesadas por una multiplicidad de variables: nuestra historia y trayectoria, la participación en diversos proyectos de investigación en distintas universidades, preferencias personales, la posibilidad del acceso a informantes a través de vínculos personales, y también decisiones tomadas desde las contingencias del proceso. Asimismo -y completamente articulado- el enfoque teórico-metodológico y el modo de concebir el mundo social fueron centrales en estas definiciones.

En este sentido, el eje en la vida cotidiana –en relación con procesos sociales de mayor generalidad– y en lxs sujetxs como hacedores de esta, fueron determinantes en la búsqueda y selección de los espacios empíricos en los que llevamos adelante nuestro trabajo de campo.

Teníamos en claro que debía ser un lugar donde poder desarrollar múltiples visitas en el marco de una estancia prolongada en el territorio. Esto nos permitiría gestionar lazos fuertes con lxs sujetxs en pos de avanzar en observaciones de distintas instancias de la cotidianidad y en la definición de las entrevistas a realizar. De este modo, nos propusimos un trabajo de campo que priorizara tanto las entrevistas semi-estructuradas, abiertas y en profundidad (Tylor y Bodgan, 1992) como –y en articulación con- las observaciones recurrentes de diversas instancias de la vida cotidiana de los procesos sociales abordados (Guber, 2004).

Por otro lado, queríamos alejarnos del conglomerado poblacional de la Ciudad de Buenos Aires y del primer cordón del Conurbano Bonaerense, pero igualmente tener un acceso fácil y rápido durante el trabajo de campo. Así, esta decisión se vincula con cuestiones de mi historia más temprana y también de mi trayectoria más reciente.

En relación con mi historia, tuvo que ver con volver a aquella primera pregunta por la desigualdad –y a los territorios que la motivaron-, aquellas preguntas de la infancia que no encontraban respuestas, alrededor de las existencias de sujetxs que moraban lejos –aunque no tanto- de los principales centros urbanos y que sus vidas transitaban sin las luces de las avenidas principales o los destellos de los grandes escenarios “de la capital”. En este

sentido, uno de los aspectos que me llamó la atención y orientó las elecciones que fui haciendo, se vincula con los procesos sociales que se desarrollan en los alrededores de las capitales, en el *periurbano* (Barsky, 2005)²¹, donde lxs sujetxs transitan sus experiencias lo suficientemente lejos –aunque relativamente cerca - de, en este caso, la Ciudad de Buenos Aires, como para que no forme parte de su devenir cotidiano.

En relación a mi trayectoria más reciente, tal como explicitamos en la Introducción, mi formación en el campo de la música²² determinó el universo de intervenciones sociales en las que me quería centrar. De esta manera, tuve el objetivo de articular los dos campos de conocimiento en los que me formé: la música y la antropología.

Por otro lado, mi participación en distintos de equipos de investigación de diferentes universidades nacionales, a los que ya aludimos en la introducción de esta tesis, fue acompañando estas decisiones y articulándose entre sí. Nos referimos, en primer lugar, a nuestra participación en el equipo de investigación de la UNLa que llevó adelante un proyecto que impulsó, en articulación con el programa provincial, una orquesta escuela en Lanús al tiempo que desplegó una serie de análisis sobre este proceso. Esta participación significó mi primer experiencia de campo vinculada a los programas de orquestas infanto juveniles y me motivó para continuar indagando en relación a estos en el marco de mi investigación doctoral.

En segundo lugar y en completa articulación –según anticipamos anteriormente-, mi participación en diversas programaciones científicas impulsadas por el equipo del que formo parte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA²³, en las cuales indagamos en torno a los procesos sociales y políticos de producción de la educación, atención y cuidado de la infancia y la juventud²⁴,

²¹ Retomando a Barsky (2005) es importante aludir al proceso de organización espacial que se fue desarrollando durante el siglo XX en la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores. La ciudad de Buenos Aires se fue consolidando como el punto central, la capital, y durante todo el siglo se fueron sucediendo suburbanizaciones que acompañaron los procesos socioeconómicos. Así se fueron desarrollando los cordones de lo que hoy conocemos como el Conurbano Bonaerense.

²² Tal como mencioné en la introducción, me formé como instrumentista especializada en saxo en el área de jazz en la Escuela de Música Popular de Avellaneda entre los años 2001 y 2012.

²³ En la introducción de esta tesis, mencionamos con detalle cada uno de los proyectos de investigación a los que nos referimos.

²⁴ En el marco de este equipo se desarrollan diversas líneas específicas de indagación, con un eje en común en torno al estudio de los procesos configuración y adjudicación de

terminó de impulsar mis decisiones en relación a la elección de los referentes empíricos. En este sentido, los debates e intercambios al interior del equipo resultaron sumamente fructíferos y colaboraron en la configuración de mis decisiones en torno a la elección del lugar donde llevar adelante la experiencia de campo.

Por todas estas cuestiones, durante los años 2016, 2017 y 2018, hemos realizado trabajo de campo en los diversos espacios donde despliega sus actividades una de las orquestas dependientes del Programa de Orquestas Escuela de la provincia de Buenos Aires. La orquesta que visitamos desarrolla tales actividades en distintas localidades de uno de los partidos²⁵ del segundo cordón del conurbano bonaerense sur.

Durante las visitas semanales que realizamos, elaboramos registros de campo de una amplia diversidad de instancias como ensayos generales, clases individuales, talleres de sección de instrumentos, conciertos, muestras, encuentros con otras orquestas, reuniones de “la cooperadora de padres”, recreos, desayuno de lxs asistentes, entre otras. Realizamos entrevistas en profundidad con lxs diferentes sujetxs que participan del proyecto, tales como niñxs y jóvenes que asisten a la orquesta, docentes, adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo, coordinadores, directores de orquesta, entre otrxs. Asimismo, relevamos y analizamos fuentes secundarias y material documental oficial tales como leyes, normativas y disposiciones elaboradas por los organismos estatales (Ministerio de Educación de la Nación, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires) en

responsabilidades y obligaciones respecto del cuidado y educación de lxs niñxs, y en el marco de las redefiniciones contemporáneas relativas a lo público y lo privado. Más específicamente, estas líneas incluyen el análisis de las relaciones entre “las familias” y la educación infantil y juvenil, el estudio de las iniciativas colectivas en torno al cuidado y la educación de lxs niñxs, la indagación en dispositivos estatales de atención, cuidado y educación de la infancia y la juventud como el “Programa Alumnas Madres” de la CABA, los Centros de Atención de Primera Infancia de CABA, Servicios Locales de Protección de Derechos del Niño del conurbano bonaerense, análisis de procesos educativos en contextos de encierro, de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en nivel inicial, del proceso de formación de la Junta de Clasificación Docente de Programas Socioeducativos de CABA, entre otros.

²⁵ Nuestra nación, constituida como República Argentina en la Constitución y cuya autoridad máxima es lx Presidente, se organiza en veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). La provincia de Buenos Aires, autogobernada y cuya autoridad máxima es lx gobernadorx, es la más poblada de todo el territorio nacional y, a diferencia de las demás, sus divisiones territoriales son denominadas partidos y no departamentos. Cada partido corresponde a un municipio y está gobernada por unx intendente electx por sufragio popular.

relación a la regulación de los diversos programas de orquestas infanto juveniles. También indagamos en documentos e informes extraoficiales como páginas de internet, sitios y material de divulgación de las actividades, redes sociales, cuadernillos y diferentes materiales producidos para las actividades de la orquesta, notas periodísticas en diversos medios de comunicación, datos estadísticos publicados sobre el tema, entre otros.

En el próximo apartado describiremos los referentes empíricos mencionados y nos adentraremos en el territorio para comenzar a transitar con lxs diversxs sujetxs que fuimos encontrando, las actividades propuestas en el marco del programa.

II.c. La orquesta en los barrios, el barrio a la orquesta

Cada sábado a la mañana, las calles céntricas del barrio en el que funciona una de las sedes de la orquesta, se enriquecen con imágenes de niñxs y jóvenes, caminando, andando en bicicleta, llegando en moto o en auto, con estuches de instrumentos al hombro o colgando de sus espaldas.

Estas escenas se reiteran los días de sol y calor, de frío, de lluvia o nublados. Desde muy temprano, van arribando para comenzar una jornada que culminará pasado el mediodía. Estas calles, según observamos, configuran un conglomerado urbano que aparenta ser –y haber sido- enclave de sectores sociales altos. Sin embargo, a partir de nuestros registros damos cuenta que la mayoría de lxs asistentes no provienen de este barrio sino que transitan largos recorridos, desde zonas urbanas circundantes que presentan características socio económicas disímiles. Los recorridos que hacemos lxs sujetxs, “lo que significa el “allá” o el “acá” para cada uno de nosotros/as, los lugares que habitamos y transitamos, eso también es indicio de desigualdad” (Gessaghi, 2016:113). Así, estos recorridos muchas veces implican para lxs destinatarixs de la experiencia largos períodos de tiempo e incluso la utilización de más de un medio de transporte. De este modo, muchxs de lxs asistentes suelen tomar colectivo y tren y tardar hasta una hora para llegar al destino mencionado.

La totalidad de estos barrios configura uno de los partidos que conforman el conglomerado urbano conocido como Gran Buenos Aires y se encuentra localizado hacia el sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El partido al que hacemos referencia tiene una extensión de 130 kilómetros cuadrados y según el censo nacional realizado en el año 2010 su población es de casi 553 mil habitantes²⁶ abarcando trece localidades, de las cuales muchas de ellas cuentan con estación de tren propia²⁷.

La zona que se constituye como centro administrativo del partido es donde funciona la sede en la que se realizan las actividades de la orquesta los días sábados. Esta zona se ha conformado por grandes casonas -las cuales, todavía hoy, son parte del paisaje- que supieron ser casas de fin de semana y estancias de familias pudientes que vivían en la Ciudad de Buenos Aires a finales del siglo XIX. Todavía es posible observar las grandes construcciones apareciendo entre edificios de departamentos más modernos, galerías de comercios, bares y lugares de comida y recreación. Alrededor de estos primeros enclaves se fueron conformando poblamientos con importantes divergencias socio-económicas. Estos poblamientos que fueron floreciendo, lejos de las características de las primeras construcciones, escenifican las huellas de diferentes momentos históricos en nuestro país. En algunas zonas del partido pueden observarse barrios con características obreras; en otras, asentamientos populares con construcciones más precarias conocidas como villas de emergencia; otras zonas se caracterizan por grandes extensiones de campo; y también se ven poblamientos que presentan las características de los complejos habitacionales que fueron construidos en diversos momentos de nuestra historia por el Estado como parte de sus políticas de vivienda. Las cuatro sedes de la orquesta en la que realizamos nuestro trabajo de campo se ubican en cuatro barrios de este

²⁶ Esta información surge del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda realizado en 2010 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina (INDEC). Para preservar el anonimato de la localidad (y por tanto, de lxs sujetxs con lxs que trabajamos), no se citará el link.

²⁷ Destacamos la presencia de estaciones de tren en las diferentes localidades del partido donde llevamos adelante nuestra etnografía porque este medio de transporte constituye una de las principales formas de conexión con los demás partidos de zona sur y con la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, por la accesibilidad económica que presenta el boleto para acceder a los viajes y la rapidez en el recorrido de los tramos es una de las opciones más elegidas en el conurbano sur, sobre todo en los partidos más alejados de la Ciudad de Buenos Aires, donde muchas veces el recorrido en tren implica la mitad de tiempo que si se realizara en otros medios de transporte como el colectivo.

partido, y presentan cada una de ellas, algunas de las características mencionadas.

Una de ellas, que además se caracteriza por ser la primera en la que se desarrollaron las actividades de la orquesta, funciona en un espacio cultural municipal en la zona céntrica de lo que se conoce como sede administrativa del partido, y se ubica a unas pocas cuadras de la estación de tren de esa localidad (Sede 1). Como mencionamos previamente, esta zona ha sido enclave de estancias de familias pudientes a fines de siglo XIX y todavía hoy se caracteriza como una zona con pobladores de alto poder adquisitivo.

El edificio de la Sede 1, que funciona como Casa de la Cultura Municipal, es una construcción de tres pisos comunicados por escaleras y ascensores. Sus paredes exponen, permanentemente, diversas muestras de pintura y hay todo tipo de actividades artísticas y culturales, abiertas al público. Durante los días sábados el gobierno municipal habilita diversas zonas y espacios del edificio - aulas, oficinas, espacios comunes como hall de entrada, auditorio y hall trasero- para que se desarrollen las actividades de la orquesta. Asimismo, una de las oficinas del primer piso fue otorgada por el municipio para que funcione de manera permanente como oficina del proyecto, y es el lugar donde se guarda el material administrativo y pedagógico, y donde los días sábados se puede encontrar a la preceptora y al coordinador pedagógico trabajando en las dos computadoras disponibles. En el subsuelo del edificio, la orquesta dispone, además, de un depósito donde son guardados todos los instrumentos mientras no son utilizados.

Otra de las sedes, que fue la segunda en incorporarse como espacio destinado a las actividades de la orquesta, funciona en lo que fue una escuela primaria, y comparte el edificio con una escuela de educación especial (Sede 2). Este edificio en años anteriores era ocupado por una institución educativa de nivel primario, la cual fue beneficiada con la construcción de nuevas instalaciones en el marco del “Programa Nacional Más Escuelas”²⁸. De este

²⁸El “Programa Nacional Más Escuelas” fue parte de un conjunto de Programas de Infraestructura Educativa impulsados por el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner luego de la reglamentación de la Ley de Educación Nacional 26.206. Entre los objetivos de estos programas estaban “fortalecer el nivel pedagógico y la infraestructura edilicia”, aumentar la tasa de promoción y los años promedio de la escolaridad, así como también mejorar el rendimiento académico y la eficiencia del gasto, entre otros. Entre las metas estaban contribuir a la provisión

modo, esta escuela primaria pasó a tener edificio propio y parte de las instalaciones que dejó vacantes –las cuales, como dijimos previamente, se comparten con una escuela de educación especial- fueron otorgadas por el Concejo Escolar a la orquesta.

Esta segunda sede se ubica a seis kilómetros de la Sede 1, en un barrio cercado por rejas pintadas de color verde cuyas construcciones habitacionales tienen las características típicas de los “monoblocks” construidos por políticas públicas estatales. Cada grupo de departamentos está emplazado dentro del predio y rodeado de caminos parquizados que demuestran un cuidado cotidiano. Las construcciones son cuadradas y las ventanas están cubiertas por persianas metálicas color verde inglés y las paredes color cemento. Hay un sector para que los residentes estacionen sus autos y una plaza con juegos para niños. Es llamativo el contraste con el barrio circundante ubicado fuera de los márgenes de las rejas donde la mayoría de las calles son de tierra -salvo las avenidas-, se observan amontonamientos de basura en las esquinas y las casas presentan características de construcción precarias como techos de chapa y paredes con ladrillo hueco sin revocar.

El establecimiento educativo es un edificio de una sola planta que tiene todas las paredes pintadas con diferentes dibujos, tipo murales, de animales, de niños realizando diversas actividades educativas y recreativas como pintar con paleta de pintor, cantar, saltar a la soga, tocar diversos instrumentos, entre otras.

La tercera sede, que se ubica a nueve kilómetros de la Sede 1, utiliza aulas en una escuela primaria que ocupa un edificio antiguo cuya construcción se asemeja a las escuelas de las primeras décadas del siglo XX²⁹ (Sede 3). Este establecimiento educativo se ubica en el centro de la localidad, a unas pocas cuadras de la estación de tren, zona que, si bien es comercial ya que pueden verse negocios de ropa, restaurantes, confiterías, heladerías, entre otros, es una área tranquila debido a la baja circulación de autos y colectivos y a la poca gente que circula durante “las horas de la siesta”, la cual ocurre entre las 13 y las 17

de infraestructura edilicia y reemplazar edificios existentes que fueran riesgosos para la seguridad de los usuarios o comprometieran la funcionalidad adecuada. Recuperado de: <http://www.700escuelas.gov.ar/web/2016/>. Visitado en noviembre de 2019.

²⁹ La escuela a la que hacemos referencia fue el primer establecimiento educativo de la localidad, siendo inaugurado el 2 de agosto de 1914. Esta información fue relevada del sitio oficial de la localidad, pero para garantizar el anonimato no se citará el link.

horas, según hemos registrado durante nuestras visitas. Asimismo, alrededor de la estación de tren no se divisan edificios de gran altura, siendo las construcciones habitacionales mayormente casas bajas. La escuela, que está pintada de gris y muy bien cuidada, ocupa toda una esquina. Frente a ella hay una plaza y hacia su derecha pueden verse amplias extensiones de terreno y calles de tierra, que, aun estando muy cerca del centro, continúan sin asfaltar.

La cuarta sede, y último espacio a ser ocupado por las actividades de la orquesta, se ubica a ocho kilómetros de la Sede 1 y funciona en una escuela secundaria que está emplazada en uno de los barrios más humildes del partido cuyas características son construcciones habitacionales precarias, calles de tierra, amontonamientos de basura en las esquinas, entre otras, configurando lo que conocemos como “villas de emergencia” (Sede 4). La escuela se ubica en los límites del partido y ocupa un edificio muy grande y nuevo que fue construido durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner³⁰. Durante una de las visitas que realizamos a la escuela, en mayo de 2017, en una conversación con la Directora, le preguntamos si la escuela siempre funcionó ahí, en ese edificio, y nos contó que no, que el edificio se inauguró en el año 2009 y que antes articulaba con una escuela primaria de la zona. Continuó relatando que ese lugar antes era un potrero, “una cancha de fútbol donde jugaban partidos por plata y terminaban a los tiros”. Y que después era un paraje donde se juntaban adultxs, gente del barrio y había situaciones que “a los chicos les hacían mal”, o eran nocivas para su crecimiento. Entonces nos comentó que cuando la escuela llegó, el barrio cambió mucho. Y recordó que un día una madre, en un acto, entró y dijo “esto es un lugar en el mundo”. Sostuvo que todos están de acuerdo en que les cambió la vida a lxs que viven ahí cerca, a lxs del barrio; y completó el relato diciendo que la mayor cantidad de chicxs que asiste a la escuela, provienen de esos barrios, de sectores con muy pocos recursos económicos.

En esta escuela secundaria, lxs estudiantes que asisten pueden participar, además de la actividad de la orquesta, de otras propuestas

³⁰ Esto se evidencia, en primer lugar, por las características de los edificios escolares construidos en la época. En segundo lugar porque en la puerta del establecimiento hay un gran cartel que dice “*La Nación crece. Gobierno de Cristina Fernández de Kirchner*”. Y en tercer lugar, por los dichos de la directora de la escuela, los cuales fueron citados a partir de nuestros registros de campo.

extraescolares como taller de huerta, cocina saludable, parkour, mural, reciclado, murga, entre otros, que según nos contó la directora son sostenidos gracias al “Plan Mejoras”³¹ que beneficia al establecimiento.

Como veremos más adelante, cada una de las sedes se caracteriza por la enseñanza de determinados instrumentos –que fueron sumándose a las actividades de la orquesta a medida que las sedes se iban multiplicando y la experiencia crecía- y por la realización de actividades particulares. Asimismo la conformación socioeconómica de cada emplazamiento imprime particularidades propias del territorio en el desarrollo de cada una de las sedes³².

En los próximos apartados, a partir de explorar el crecimiento de la orquesta, analizaremos los discursos que configuran lxs diversxs sujetxs en torno a las necesidades de lxs destinatarixs y los sentidos en torno a “lo estatal” y “lo gubernamental” indagando en la producción de responsabilidades y obligaciones adultas en relación a la educación y atención de niñxs y jóvenes en el marco de la experiencia³³. De este modo, exploraremos las modalidades que toman las relaciones que lxs diversxs sujetxs entablan con el Estado y las acciones y modos de participación que impulsan.

III. Discursos en torno a las *necesidades* y acciones desplegadas por lxs sujetxs: el desarrollo y crecimiento de la orquesta

³¹ Se refiere al Plan de Mejora Institucional en las escuelas secundarias. Es un programa que se propone fortalecer los proyectos institucionales y acompañar la identificación de nuevas problemáticas a resolver. En la provincia de Buenos Aires se comenzó a implementar en el año 2010 y otorgaba una suma de dinero determinada a las escuelas beneficiadas para que lo destinen a las actividades que consideren importantes.

³² Nos centraremos en la cuestión de la territorialización de las políticas y las intervenciones del estado en los próximos apartados cuando abordemos las modalidades que asumen las demandas colectivas en el marco de la orquesta; y en el capítulo 2, cuando nos centremos en la historización de las políticas estatales en torno a la educación, atención y cuidado de la infancia y la juventud. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar acá los interesantes estudios que, desde el enfoque socioantropológico y relacional, indagaron en torno a los procesos de territorialización de las demandas sociales y de las políticas (Cravino, 1998; Neufeld et al, 2002; Woods, 2003; Santillán y Woods, 2005; Manzano, 2008, 2009; Santillán, 2011) centrándose en la atención de las modalidades que asumen las acciones colectivas de los sectores subalternos (Santillán y Woods, 2005; Manzano, 2008; Santillán, 2011) y los procesos estatales en la determinación de vínculos políticos y cotidianos (Manzano, 2009).

³³ En relación a la configuración de responsabilidades y obligaciones y al lugar otorgado al Estado en esta configuración ver Vianna (2002), Santillán (2012), Cerletti (2012, 2014), Villalta y Llobet (2015), Barna (2015), Cerletti y Santillán (2018) entre otros.

En este apartado, entonces, analizaremos el proceso de expansión y crecimiento que experimentó la orquesta, y con ello, la configuración de *necesidades* y los modos en que lxs sujetxs comenzaron a explorar estrategias para abordarlas. Durante nuestro trabajo de campo registramos determinadas características de este proceso, por lo que entendemos central analizar los discursos y debates que documentamos entre algunos de lxs diferentes sujetxs que participan de la orquesta en torno a las *necesidades* que identifican en el marco de la experiencia. Asimismo, destacamos la importancia de analizar las estrategias y acciones desplegadas y las decisiones tomadas por ellxs a partir de lo que van configurando como *necesario*. De este modo, en los siguientes párrafos, indagamos en una serie de acciones impulsadas por lxs trabajadores de la orquesta como docentes, coordinadores, directores de orquesta, preceptores, entre otros. Asimismo, más adelante en este capítulo, nos centraremos en el análisis de las acciones impulsadas por otrxs actores, como las familias o adultxs que tienen a su cargo niñxs y jóvenes destinatarixs.

III.a. Los discursos sobre las necesidades de crecimiento y la expansión territorial: las posturas –disímiles– de Carlos y Diego

La orquesta con la que hicimos trabajo de campo comenzó a desarrollarse en el año 2009 a partir del impulso realizado desde el programa provincial para la apertura de nuevas formaciones orquestales en diferentes zonas del conurbano y de la convocatoria a concursos docentes para que estas puedan llevarse a cabo³⁴. Hacia abril del 2018 asistían a la experiencia relevada más de 130 niñxs y jóvenes de entre 5 y 21 años.

Cuando la orquesta comenzó a formarse en el año 2009, sólo estaba en funcionamiento la Sede 1. Ese mismo año, se abrieron los concursos docentes que establecieron los primeros cargos con continuidad según observamos durante nuestro trabajo de campo. A partir de estos concursos se conformaron las primeras funciones que darían vida al proyecto: coordinadorx pedagógicx,

³⁴ En el capítulo 2 desarrollaremos con más detalle los aspectos vinculados al inicio del programa bajo estudio cuando nos centremos en el análisis histórico de las distintas iniciativas estatales vinculadas al desarrollo de orquestas infanto juveniles.

directorx de orquesta, profesorx de viola, profesorx de violín, profesorx de violoncello, profesorx de contrabajo, profesorx de lenguaje musical y preceptorx.

Cada uno de los cargos tiene tareas específicas asignadas según se detalla en la Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires del 25 de octubre de 2011 que regula el programa de orquestas escuela en el que se enmarca la experiencia documentada. Aunque, como hemos podido registrar durante nuestro trabajo de campo, en la práctica algunas se superponen o son realizadas de manera compartida por las urgencias que plantea la vida cotidiana en la orquesta. Lx preceptorx se encarga de tomar asistencia en todas las sedes e instancias de la orquesta, preparar las impresiones de las partituras para cada unx de lxs niñxs y jóvenes, estar presente en los recreos, realizar nuevas inscripciones, entre otras labores cotidianas. Lx coordinadorx pedagógicx es quien se encarga de impulsar encuentros con otras orquestas, establecer articulaciones entre las sedes, atender situaciones personales y familiares que pudieran ocurrirle a lxs niñxs y jóvenes, orientar la dirección general de la propuesta, planificar conciertos, coordinar reuniones con todxs lxs docentes, atender las necesidades y demandas de docentes, directores y familias, entre otras cosas. Y lxs directores de orquesta o profesores de práctica orquestal son lxs encargadxs de coordinar los ensayos de orquesta y camerata³⁵, de realizar los arreglos orquestales³⁶, de proponer y preparar el repertorio, entre otras cosas. Sin embargo, muchas veces hemos registrado que el repertorio también es elegido por lx coordinadorx pedagógicx o por algunx de lxs docentes³⁷; o la asistencia es tomada por lxs directorxs de orquesta o coordinadorx pedagógicx; u otras múltiples actividades y funciones que se van superponiendo entre los cargos asignados en el proyecto.

En ese primer momento, Carlos fue quien asumió como profesor de práctica orquestal o director de orquesta –aun ocupando ese cargo durante

³⁵ La orquesta y la camerata constituyen distintas instancias de práctica colectiva en el marco de la experiencia documentada. Una camerata es un grupo reducido de músicxs que contrasta con la cantidad de músicxs de una orquesta sinfónica. Veremos a lo largo de esta tesis las implicancias de estas formaciones en el devenir de la experiencia.

³⁶ Un “arreglo” es una obra que deriva de una composición musical original y es realizada por un “arreglista” que adapta ese original dándole su impronta personal y considerando los instrumentos de los que dispone para ejecutarla, las capacidades de ejecución de lxs músicxs con lxs que trabaja, el lugar donde será ejecutado, entre otras cuestiones.

³⁷ O como veremos en el capítulo 3, en algunas ocasiones el repertorio es propuesto por lxs niñxs y jóvenes destinatarixs.

nuestro trabajo de campo-, y al mismo tiempo se constituyó como coordinador pedagógico del proyecto, función que, como veremos más adelante, durante el tiempo que realizamos trabajo de campo fue desempeñada por otra persona, Diego, quien fuera preceptor durante los primeros años de la experiencia³⁸.

Por otro lado, además del acuerdo con las autoridades municipales que garantizaron la posibilidad de usar el espacio cultural en el que funciona la Sede 1, se acordó con las mismas que el gobierno municipal se comprometía a proveer dos micros para que lxs niñxs de los barrios más alejados pudieran llegar todos los sábados y participar de las actividades propuestas en el marco de la orquesta. Estos micros sólo estuvieron disponibles durante los dos primeros años de vida del proyecto, por lo que, como consecuencia de la falta de disponibilidad de este recurso, a muchxs niñxs y jóvenes se les tornó dificultoso acercarse a la Sede 1 para participar del proyecto. De esta manera, paulatinamente la matrícula fue descendiendo y concentrándose en lxs niñxs y jóvenes que podían llegar por sus propios medios o que vivían cerca de la zona, que como vimos previamente es la de mayor poder adquisitivo del partido. Tal como nos relataba Diego en la entrevista que realizamos con él durante nuestro trabajo de campo:

Diego: Hubo un momento que éramos treinta pibes, esa foto que está ahí, mirá la foto de abajo [señala una foto que está colgada en la pared de la oficina de la Sede 1, lugar donde se desarrolla la entrevista]. Habíamos arrancado con la misma cantidad que somos ahora prácticamente [alrededor de 130 inscriptxs]. Y hubo un momento que éramos ese poquito que está en la foto de abajo, viste, éramos treinta. Y sí, porque solamente llegaban los pibes que, aparte era esa cosa de, había una política de decir “yo puedo hacer cualquier cosa pero solamente puedo laburar con los pibes que están acá”. Era eso ¿me entendés? La mirada era esa. No, no, yo o sea, “pero el pibe tiene que estar acá”. Entonces en ese sentido, el mejor alumno era el

³⁸ A lo largo de este capítulo profundizaremos respecto de las figuras de Carlos y Diego, pero creemos importante anticipar que Carlos es un reconocido músico de la zona con larga trayectoria en diversas instituciones como por ejemplo el Coro del colegio Nacional del Partido, en el que se desempeña como director desde hace más de 30 años. Por otro lado, Diego es un joven músico oriundo del partido con experiencias de militancia en diferentes agrupaciones y barrios cuyos padres también militaban en la zona.

pibe que venía en cuatro por cuatro, así sea que estén cayendo meteoritos, ¿me entendés? Y entonces ese era el pibe que se destacaba. El mismo pibe (...) que se destacó siempre digamos, o que siempre tuvo esa posibilidad.

Entrevista con Diego, coordinador pedagógico de la orquesta, diciembre de
2016

Alrededor del año 2014 ocurrió un cambio en la estructura de la orquesta. Diego, que, hasta ese momento –y desde el primer día en que se constituyó la experiencia- se había desempeñado como Preceptor, pasó a ocupar el lugar de coordinador pedagógico; y Carlos, que era quién lo había ocupado hasta ese momento junto al cargo de director de orquesta, quedó sólo cumpliendo las funciones de este último. Asimismo, se incorporó Marisol para cubrir el cargo de preceptora.

A partir de estos cambios, Diego comenzó a impulsar la apertura de nuevas sedes en otros barrios que, como vimos previamente, aunque forman parte del mismo partido, tienen características socio económicas muy diferentes, siendo zonas donde viven fundamentalmente personas provenientes de los sectores populares.

Diego: Y nosotros veníamos con ese mapa ahí [muestra un mapa del partido que está colgado en la pared de la oficina de la orquesta en la Sede 1]. Nosotros, era como una cosa estratégica viste, siempre, nuestra primer sede fue esta, y esta es como el ala norte del distrito (...). Entonces empezamos a jugar con esta cosa, a decir bueno, listo, tenemos un distrito de, ahora se sumaron dos, como catorce localidades. No podemos, y acá digamos, nosotros empezamos, esa era la gran discusión que teníamos con el que antes era el coordinador [se refiere a Carlos]. Que yo le decía, “dale loco, acá siempre hubo cosas” [se refiere a la Sede 1], acá teníamos a Pablo Agri³⁹ dando clases de violín, ¿entendés?, gratis. Centros culturales por todos lados, la gente y claro, el chabón me decía “no, no, pero bueno hay que sacar a los pibes del barro, ¿entendés?, y hay que traerlos y mostrarle

³⁹ Pablo Agri es un reconocido violinista argentino. Su padre, Antonio, fue un importante violinista de tango y se destacó por tocar muchos años junto a Astor Piazzolla.

acá, esta es su casa también, y tienen que ver los cuadros”. Y yo digo, todo bien, pero yo, ¿sabes cuál era la diferencia?, que ustedes no se criaron acá, y entonces no entienden eso pero yo me crié en todos los barrios. Y, y entonces, cuando nada, cuando a mí me tocó ser coordinador lo primero que hicimos fue eso, decir,” bueno listo, chau, nos vamos de acá”⁴⁰.

Entrevista con Diego, coordinador pedagógico de la orquesta, diciembre de
2016

A partir del fragmento de la entrevista citado previamente podemos entrever dos posturas disímiles en torno al funcionamiento territorial de la experiencia. La primera promueve la concentración de las actividades desarrolladas por la orquesta en la Sede 1, espacio que se caracteriza por una historia de funcionamiento vinculada con las prácticas artísticas y culturales del partido, ya que como mencionamos con anterioridad, es la Casa de la Cultura del municipio. Y una segunda manera de organización que busca la expansión territorial, promoviendo la apertura de nuevas sedes en los barrios donde residen muchxs de lxs destinatarixs, “en particular, aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeducativa”⁴¹.

Como vemos, durante los primeros años, y bajo la primer coordinación, la experiencia funcionó orientada desde la primera postura, la que promovía la concentración de las actividades en una sola sede a la que se esperaba que lxs niñxs y jóvenes asistan. Según el relato de Diego, se buscaba de este modo que lxs destinatarixs llegaran a zonas del partido que no visitan cotidianamente; y pudieran realizar actividades (como muestras de arte, actividades culturales, etcétera) que ocurren en la Sede 1 y que en sus propios barrios –suponen que- no ocurren y por lo tanto no tendrían la posibilidad de acceder. Asimismo, como veremos en el siguiente fragmento de entrevista con Carlos, esta primera postura también se fundaba en un sentido en torno a cómo deben ser tomados en cuenta

⁴⁰ Si bien, a partir de este fragmento de entrevista realizada al coordinador, es posible impulsar la indagación de una serie de tensiones que implican cuestiones de clase, articulaciones de las diversas trayectorias de lxs sujetxs, entre otras dimensiones, no nos detendremos en su análisis en este capítulo quedando pendiente para el capítulo 4 de esta tesis cuando nos centremos en aspectos vinculados a la construcción de expectativas de futuro y movilidad social.

⁴¹ Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires del 25 de octubre de 2011.

lxs destinatarixs del programa, comprendidas las necesidades de la orquesta y definidas las acciones a llevar adelante en función de esto:

Carlos: Yo peleé mucho tiempo, el programa siempre pretendía que fuéramos a las escuelas a hacer la orquesta. Mi opinión era distinta. Mi opinión era, si voy a una escuela voy a trabajar solamente con los chicos de esa escuela. Estar acá [se refiere a la Sede 1] permite dos cosas, una, que vengan chicos de distintas escuelas, en la medida de sus posibilidades, y otra, que para mí traer a los chicos, y eso lo hemos discutido pero con todos, para mí el hecho de que los chicos sean admitidos como actores culturales en la Casa de la Cultura, es un reconocimiento a su individualidad y a su valor social. La Casa de la Cultura es hermosa, está llena de exposiciones, está llena de gente que trabaja en cultura, llena de artistas, y estos chicos vienen a tocar el violín aquí y se transforman en artistas, también podrían transformarse en artistas en su escuela, pero la municipalidad les da el estatus de artistas al darles el mismo lugar que el resto de los artistas. Para mí es una cosa completamente distinta, para mí el chico aquí no solamente ve arte cada vez que entra, sino que además es considerado por el gobierno municipal como persona artística, como persona con igual derecho que los otros. Así que para mí el hecho de que la orquesta funcione aquí ha sido siempre un motivo de, no quiero decir de lucha, porque hemos tenido que discutir nada más, y sostener el asunto o pedir por favor o lo que fuere, pero para mí es un plus que tiene el chico que viene aquí.

Entrevista con Carlos, director de la orquesta y la camerata y primer coordinador pedagógico de la orquesta, abril de 2017

En contraposición, en una segunda etapa, y con el cambio de coordinación, identificamos acciones destinadas a la apertura de sedes en barrios no céntricos del partido impulsadas desde el sentido que sostiene que si no se lleva la orquesta al barrio muchxs de lxs niñxs y jóvenes no tienen la posibilidad de acercarse a participar. Es interesante que uno de los argumentos para defender esta segunda propuesta es la propia experiencia que implica en este caso cercanía al territorio, en palabras de Diego “entonces no entienden eso pero yo me crié en todos los barrios”. En este sentido, vislumbramos en estos

argumentos un intento de validación del discurso en torno a las necesidades de la orquesta y de lxs destinatarixs a partir de la cercanía al territorio por haber crecido ahí mismo, por haber sido unx de esxs niñxs o jóvenes en otro tiempo. Es interesante mencionar que el vínculo de Diego con el territorio comienza incluso con sus padres, pobladores y militantes de la zona:

Diego: mis papás eran del PC cuando yo era chiquito. Después se metieron con una gente de la Teleología de la Liberación. Y bueno, siempre medio por ese lado. Y sí, sí, yo también después hice mi camino ahí. Sí.

Entrevista con Diego, coordinador pedagógico de la orquesta, diciembre de
2016

En relación a lo que venimos desarrollando y siguiendo a Nancy Fraser (1991), consideramos que el objeto de investigación debe centrarse en el análisis de los discursos sobre las necesidades y no sobre las necesidades en sí. Esto posibilita indagar en torno al debate entre lxs diversxs sujetxs sobre lo considerado como necesario, las demandas a desplegar para resolver esa necesidad, hacia quién o quiénes deben desplegarse y sobre las acciones a desarrollar para impulsar esas demandas. Compartimos con Fraser que este debate no es “inherentemente emancipatorio ni inherentemente represivo. En cambio, es multivalente y discutido” (Fraser, 1991: 39). Es en el terreno de los discursos sobre las necesidades donde lxs sujetxs dirimen los destinos de las acciones que impulsan, siempre de acuerdo a las relaciones de fuerza que se ponen en juego y entramados a los devenires de esos debates.

En relación a esto, nos remitimos a los planteos de la autora cuando sugiere una alternativa para el abordaje de los discursos sobre las necesidades y propone analizarlos en tres momentos que –sostiene– en la práctica se presentan imbricados:

El primero es la lucha por establecer o por negar el estatuto político de una necesidad dada, la lucha por validar la necesidad como un asunto de legítima preocupación política o por clasificarlo como un tema no político. La

segunda es la lucha sobre la interpretación de la necesidad, la lucha por el poder de definirla y así determinar con qué satisfacerla. El tercer momento es la lucha por la satisfacción de la necesidad, la lucha por asegurar o impedir la disposición correspondiente (Fraser, 1991:8).

De este modo, los discursos sobre las necesidades se presentan en un campo de disputas y negociaciones donde los diversos grupos, en situaciones desiguales en términos de fuerzas, buscan establecer como legítimas sus perspectivas en torno a lo que es preciso conseguir. En estas relaciones de debate, negociación, consenso, cada grupo o sujetx pondrá en juego determinados elementos que tenga a su alcance para avalar sus argumentos. Como vimos en párrafos anteriores, entre estos elementos podemos mencionar la centralidad que se da al conocimiento del territorio por parte de lxs sujetxs que participan de la experiencia y conocen el barrio ya sea porque viven o vivieron ahí o porque militan o militaron ahí. Asimismo, aparecen también otros elementos a los que venimos aludiendo y profundizaremos en las siguientes oraciones, tales como el “saber” sobre la atención y la educación de niñxs y jóvenes que se cristalizan, por caso, en la supuesta importancia de ser reconocido como “artista local”, o el conocimiento sobre las políticas o sobre el quehacer político en el desarrollo de este tipo de intervenciones sociales, al querer por ejemplo implementarla desde una orientación (centralizando las actividades en una sede) o desde otra (ampliando a otras sedes).

Retomando los relatos citados, podemos ver que no sólo las posiciones son disímiles en torno a cómo se piensa la vinculación del crecimiento de la experiencia con el territorio, sino que entramados a estos sentidos, también aparecen significaciones diferenciadas en torno a lo que se considera como las necesidades de lxs destinatarixs. De este modo, observamos que uno de los fundamentos que defiende la concentración en una sede es la supuesta necesidad de que esos niñxs y jóvenes sean reconocidos como “actores culturales del partido”, se les dé un cierto “status” que los reconocería como importantes actores de la cultura local. En cambio, al promover la necesidad de expansión territorial uno de los fundamentos que surge es la importancia de que no siempre se destaquen “los mismos” niñxs y jóvenes, aquellos que tienen el

lugar garantizado en la vida local porque ocupan un lugar privilegiado en la estructura social de clases. En el capítulo 4 de esta tesis profundizaremos en el análisis respecto de las condiciones de posibilidad de lxs chicxs para acercarse, transitar y permanecer en la orquesta en articulación con la conformación de expectativas de futuro, pero no podemos eludir aquí que estas dimensiones concretas –si lxs niñxs y jóvenes tienen los medios o no para acercarse a la Sede 1, o en todo caso quiénes los tienen- juegan en las orientaciones que va tomando la experiencia de acuerdo a las decisiones de lxs sujetxs en el territorio. En este sentido, es interesante señalar que los discursos en torno a las necesidades y las configuraciones de acciones que impulsan están atravesados por cuestiones de clase que se anclan en una conformación social marcada por la desigualdad. Asimismo, estos discursos se entraman en las trayectorias y experiencias de lxs sujetxs que los sostienen y que van sopesando, en sus acciones, determinados efectos que consideran positivos en detrimento de otros.

Carlos: Yo era rector en el conservatorio (...) y tenía la orquesta también allí, la orquesta de alumnos, así que fuimos trasladándonos de una parte a otra. Pero lamentablemente acá tuvimos que cancelar el proyecto en el año 99 creo, hasta el 2009, diez años después, que se armó esta orquesta, así que yo pedí especialmente este destino. Y además porque el programa consideraba, todo lo voy a decir en infinitivo porque a medida que cambian los jefes va cambiando el criterio, en aquel momento consideraban muy valioso que los profesores sean del lugar, y hasta te daba más puntaje eso en el concurso, cuando uno se presentaba para determinada orquesta. Bueno, así que conjuntamente con la gente de municipalidad, que, el asunto fue así, en el año 2007 creo yo, no me acuerdo, 2007, bueno, por aquel tiempo me vino a ver (...) la secretaria de Educación, cuya hija había cantado conmigo. Nos conocíamos de hace muchos años porque la nena había cantado conmigo acá en el coro del colegio, y me dice “mirá, necesitaría un, quiero hacer un conservatorio acá ¿cómo hago?”. Yo le dije “mirá, caramba, un conservatorio va a ser un poco difícil, yo te hago un diseño de un conservatorio para largar primer año, o ponele primero y segundo, con el diseño y un conservatorio que entregue títulos oficiales, que sí tiene que estar ajustado al currículum de la provincia de Buenos Aires, y el cálculo, te hago más o menos el cálculo económico”. Bueno, era un montón de plata,

entonces ella lo fue a ver a Oporto, y Oporto le dijo “mirá, no te puedo dar eso porque es mucha plata, pero te puedo dar una orquesta escuela, que se van a abrir en poquito tiempo”. Así que yo me presenté y me vengo a desayunar que (...) había pedido una orquesta escuela para esta localidad. Así que allí tuvimos un feliz encuentro y comenzamos con esto.

Entrevista con Carlos, director de la orquesta y la camerata y primer coordinador pedagógico de la orquesta, abril de 2017

De este modo, estas dos posiciones –que implican acciones- tiñen los discursos en torno a las necesidades de la orquesta y de lxs niñxs y jóvenes destinatarixs y se encuentran en una arena de disputas que implican negociaciones por establecerse como legítimas. En este sentido, como vemos, se va definiendo el destino del programa, en los territorios y en articulación con las regulaciones oficiales. Cuando Carlos hace referencia a cómo llegó a esta orquesta en particular mencionando que “yo pedí especialmente este destino, y además porque el programa consideraba, todo lo voy a decir en infinitivo porque a medida que cambian los jefes va cambiando el criterio, en aquel momento consideraban muy valioso que los profesores sean del lugar” aparece una dimensión que no podemos soslayar, la territorialidad de estas políticas.

El arribo a los territorios es un objetivo central de las políticas sociales contemporáneas y de este tipo de políticas socioeducativas guiadas por lo que autores como Krupa y Nugent (2014) mencionan como el proyecto trasnacional y renovado de descentralizar el Estado (Barna, 2015). En este sentido, y como veremos en el siguiente capítulo, lo territorial es un aspecto de suma presencia en las normativas y regulaciones de los programas de orquestas infanto juveniles. Se prioriza, argumentando desde un saber experto, la *necesidad* de que lxs técnicxs (en este caso docentes y trabajadores de la orquesta) sean de “la comunidad”. Retomando a Barna y Gallardo (2017) a lo largo del siglo XX se han especializado y diversificado una multiplicidad de saberes expertos en la administración de la infancia trascendiendo –aunque incluyendo– los ámbitos pedagógicos (Carli, 1992); produciendo así, figuras especializadas destinadas a la gestión de la infancia en ámbitos médicos (Colángelo, 2011), jurídicos (Villalta, 2010), “psi” (Llobet, 2009; Cerletti, 2015), entre otros. De este modo, es

característico de políticas e intervenciones estatales que enfatizan la dimensión “comunitaria” y “territorial” que estas figuras se destaquen “por su lugar de “mediación” en las dinámicas locales, asumiéndolas como “interlocutoras válidas” entre el Estado y sus “beneficiarios”” (Barna y Gallardo, 2017:4). Asimismo, no podemos eludir que estas mediaciones toman un carácter creativo dependiendo de lxs sujetxs que las encarnan, que no se constituyen como meros ejecutores de las políticas, sino que ponen en juego sus propias trayectorias y sentidos respecto de las poblaciones destinatarias y su educación. En esta línea argumental cobran sentido los análisis que desplegamos previamente respecto de las decisiones diversas y heterogéneas que fueron tomando Carlos y Diego en sus roles en el marco de la orquesta.

Así, la *territorialización* implica el impulso de nuevas y novedosas tecnologías de intervención social en los barrios y producción de figuras especializadas que operan por medio de la puesta en juego de lealtades personales y responsabilidades en el marco de las relaciones de proximidad (Rose, 2007). Sin embargo, no son procesos producidos exclusivamente por el Estado, sino que se anclan en tradiciones y experiencias que una diversidad de actores de la sociedad civil –entre las que se encuentran estas figuras- impulsan hace décadas en los barrios, resituando estos últimos como los espacios privilegiados para el desarrollo de las políticas sociales. Siguiendo a Laura Santillán (2012), estas políticas territorializadas se caracterizan por sustentarse en relaciones entramadas en la proximidad, los lazos de vecindad y el acompañamiento mutuo y que no siempre se concretan en prácticas formalizadas.

Retomando las palabras de Diego cuando menciona que “yo me crié en todos los barrios” y sin pasar por alto las militancias en décadas previas de su familia, analizaremos algunos acontecimientos de la orquesta con el cambio de coordinación. Cuando Diego asume como coordinador pedagógico, comienza, como vimos, el impulso de acciones para abrir nuevas sedes. Estas acciones redefinieron y recrearon múltiples articulaciones con una diversidad de actores locales. De esta manera, se promovieron los acuerdos necesarios para la apertura de nuevas sedes a partir de impulsar el diálogo con las direcciones de los establecimientos educativos en donde funcionarían. Según el nuevo

coordinador, como vimos previamente, uno de los objetivos por el cual motorizaron estas aperturas refiere a la intención de que lxs niñxs y jóvenes de toda la localidad accedieran a la orquesta, y no únicamente aquellxs que viven en las cercanías del centro o disponen de los medios para llegar. De esta manera, frente a la ausencia de micros –presentes en los primeros momentos de la experiencia- que movilizara a lxs niñxs y jóvenes a la Sede 1, la coordinación buscó otra alternativa, estableciendo nuevas sedes en los propios barrios.

Esto dio inicio a un crecimiento territorial de la experiencia que implicó crecimientos en otros sentidos. Por un lado, la matrícula, que había descendido cuando la sede era una sola, comenzó a crecer al tiempo que las actividades comenzaban a desarrollarse en otras zonas geográficas del distrito. Es decir que, al irse sumando sedes, también fue creciendo el número de inscriptxs que se sumaban a las actividades de la orquesta. Y, por otro lado, se dio otro desarrollo vinculado a la cantidad de instrumentos que lxs destinatarixs pueden aprender a tocar en el marco de la orquesta. En relación a este último aspecto, analizaremos a continuación el aumento en la diversidad de instrumentos que lxs niñxs y jóvenes pueden aprender cuando comienzan a participar de la propuesta.

Desde el diseño del programa provincial se propone que las orquestas escuela, en un periodo de tiempo determinado, se conviertan en orquestas sinfónicas⁴². Este objetivo, “armar una orquesta sinfónica” –impulsado por el programa, pero también por lxs sujetxs en el territorio- orienta al proyecto y permea tanto las planificaciones oficiales como las prácticas impulsadas por muchxs de lxs actores locales, como docentes y coordinadores, con el acompañamiento de muchxs de lxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo. En este sentido, considerando el enfoque en torno a los discursos respecto de las necesidades que venimos desarrollando, y de manera articulada a nuestras indagaciones de campo y exploraciones de los documentos de las políticas estudiadas, entendemos que abordar etnográficamente intervenciones estatales de gestión de la infancia y la juventud, en este caso en particular el Programa de Orquestas Escuela, nos posibilita indagar en las manifestaciones locales de las

⁴²Una orquesta sinfónica es un conjunto musical que se caracteriza por su gran tamaño, generalmente más de ochenta músicxs, y por la inclusión de varias familias de instrumentos como cuerdas, vientos metales, vientos maderas y percusión.

intervenciones estatales considerando sus múltiples efectos y prácticas (Trouillot, 2001; Das y Poole, 2008), como ya aludimos en la Introducción. De este modo, sostenemos que las intervenciones estatales y sus lineamientos otrora definidos a nivel central (Sinisi, 2007) se nutren de discursos como los que venimos analizando al ser parte del campo de fuerzas en el que toman forma, y se recrean y reconfiguran en las tramas de significaciones y prácticas de lxs sujetxs en los territorios. Por esto, nos interesa dar cuenta, en clave histórica, de la trama compleja que se desarrolla entre las políticas institucionales y las particulares apropiaciones locales que ocurren en los territorios destinatarios, siempre signados por la desigualdad social en sociedades capitalistas como las nuestras.

Como anticipamos en la Introducción, la perspectiva de lo estatal desde la cual impulsamos nuestras reflexiones, enfatiza la importancia de desarticular el carácter homogéneo, unilineal y cosificado muchas veces sostenido en aproximaciones más instrumentales y no antropológicas (Shore, 2010). Como venimos sosteniendo, nuestra intención es abordar lo estatal desde sus márgenes (Das y Poole, 2008; Asad, 2008) en pos de atender localmente a los procesos cotidianos de mediación y apropiación de las políticas (Trouillot, 2001; Corrigan y Sayer, 2007; Asad, 2008; Montensinos y Sinisi, 2009, Shore, 2010) y para dar cuenta del carácter complejo de la productividad estatal y el gobierno de las poblaciones (Foucault, 2006).

De este modo, nuestra indagación, si bien procura revisar –y así lo haremos más adelante en esta tesis- las premisas y lógicas de sentido que se configuran en los marcos normativos del programa de orquestas escuela, explora las formas y sentidos que toman las políticas en los territorios concretos y en los devenires socio políticos que no siempre, como veremos, condicen con los marcos normativos que inauguraron las políticas que estudiamos⁴³. En este sentido, hacemos referencia específicamente a que en el caso del Programa de Orquestas Escuela de la provincia de Buenos Aires los lineamientos oficiales

⁴³ Entendemos que el corpus documental que forma parte de nuestro trabajo empírico repone un conjunto de sentidos que lo caracterizan como una modalidad de gestión de la infancia y la juventud constitutiva de un *frente discursivo por los derechos del niño* (Fonseca y Cardarello, 2009; Gallardo, Barna y Bilinkis, 2015, Magistris, 2018). Nos centraremos en el análisis de esta singularidad cuando problematicemos respecto de los sentidos orientadores de las políticas socioeducativas en el capítulo 2 de esta tesis.

fueron diagramados durante la gestión de un gobierno con una perspectiva de lo social y lo educativo tendiente a la inclusión y la atención de los sectores vulnerables en pos de restituir determinados derechos⁴⁴. En cambio, nuestras indagaciones tuvieron lugar en un momento de redefinición estatal, donde estos lineamientos continuaron regulando los programas, pero bajo una gestión de gobierno (2016-2019)⁴⁵ que promovió el retraimiento del estado respecto a la atención de los sectores vulnerables configurando un escenario tendiente a la individualización de los problemas sociales y, por ende, al delegamiento en lxs propixs sujetxs de las estrategias de resolución de problemáticas de diverso tipo, entre otras, vinculadas a la educación y la atención de las generaciones jóvenes (Vommaro y Gené, 2017)⁴⁶.

En línea con los planteos previos, entendemos que las apropiaciones locales que se dan en los territorios no son lineales y se encuentran siempre insertas en campos de disputa y negociación que van configurando las –y a partir de- prácticas y sentidos de lxs sujetxs que participan, y los recorridos de las experiencias concretas en los territorios; permitiendo problematizar imaginarios del Estado que lo entienden monóticamente (Roseberry, 2007). De este modo, en esta investigación abogamos por la importancia de analizar etnográficamente –desde un posicionamiento histórico relacional- este tipo de experiencias con el propósito de alejarnos de una mirada instrumental (Sinisi, 2007) de las políticas estatales y en pos de iluminar las apropiaciones locales en tanto iniciativas creativas -no libres de negociaciones y disputas- en las que la diversidad de sujetxs imprimen sus sentidos en torno a la infancia, la juventud, el derecho a la educación, lo estatal, la configuración de necesidades y el establecimiento de demandas, entre otros (Fabrizio, Bilinkis y Gallardo; 2017).

En esta línea de análisis, de acuerdo a los documentos del Programa de Orquestas Escuela⁴⁷, la conformación de la orquesta debe realizarse a partir del seguimiento de diversas etapas de manera escalonada en un período de seis

⁴⁴ Nos referimos a los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner ocurridos entre los años 2003 y 2015.

⁴⁵ Nos referimos al gobierno de Mauricio Macri y Gabriela Michetti que ocupó la gestión de gobierno nacional entre el año 2015 y el año 2019.

⁴⁶ Profundizaremos en estos procesos en el capítulo 2 de esta investigación.

⁴⁷ Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 25 de octubre de 2011.

años, destinando los primeros tres a la formación de las secciones de cuerda (contrabajo, violines, violas y cellos), los siguientes dos a la consolidación de la escuela de cuerdas y a la constitución de las secciones de vientos maderas (clarinetes, oboes y fagots) y cornos; y durante un sexto año se consolidará la escuela de vientos creándose el resto de las cátedras⁴⁸ de instrumentos de esta familia, las vinculadas a los instrumentos conocidos como “metales” (flautas, trompetas y trombones) y se creará la escuela de percusión. Asimismo, la resolución específica que durante el sexto año se implementará la camerata de cuerdas.

Sin embargo, en relación a lo documentado en el trabajo de campo, a partir de conversaciones con lxs sujetxs durante nuestras observaciones y en las diversas entrevistas que realizamos, durante los primeros cinco años de la orquesta, es decir con la gestión de la primera coordinación, el proyecto se centró en la creación y consolidación de la Escuela de Cuerdas: violín, viola, cello y contrabajo, actividades que se desarrollaban en la Sede 1. Excediendo de esta manera el tiempo planificado desde el diseño curricular del programa.

Luego del cambio de coordinación, al igual que lo sucedido con la incorporación de las sedes, comenzaron a impulsarse acciones destinadas a la conformación de las secciones de vientos (maderas y metales), y más tarde también de percusión, en pos del armado de una orquesta sinfónica, y en busca del avance en las etapas propuestas por el diseño. Algunas de estas acciones implicaron la convocatoria a docentes especialistas en estos instrumentos para que cubrieran la enseñanza de los mismos, la búsqueda de fondos para comprar algunos de estos instrumentos para que lxs niñxs y jóvenes pudieran usarlos durante sus clases, entre otras. En este sentido, y según hemos registrado, primero se buscaron docentes de clarinete, oboe y fagot; luego de trompeta y trombón; y finalmente de corno, flauta y percusión. En simultáneo, se impulsaron acciones –en conjunto con “la cooperadora de padres”⁴⁹- para conseguir los instrumentos necesarios –trompetas, oboes, fagots, etcétera- para el dictado de

⁴⁸ El concepto “cátedra” es usado en el ámbito de la educación para designar una materia o asignatura que es enseñada por unx o varixs profesores en el marco de una experiencia formativa. En el caso de la orquesta podemos distinguir cátedras de instrumento (trompeta, violín, viola, entre otros) y cátedras de enseñanza teórica (lenguaje musical).

⁴⁹ Más adelante nos referiremos a esta forma particular de asociación de lxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo en el marco de la orquesta escuela.

las clases. Estas nuevas cátedras se fueron abriendo en esas nuevas sedes que se fueron incorporando a la organización y funcionamiento de la experiencia. De esta manera, cada sede se caracteriza por la enseñanza de determinados instrumentos. En la Sede 1 y en la Sede 2 lxs niñxs pueden aprender a tocar los instrumentos que componen la escuela de cuerdas: viola, violín, cello y contrabajo. Asimismo en la Sede 2 también se dicta la cátedra de guitarra y percusión. En la Sede 3 pueden incorporarse a las cátedras de los instrumentos de la escuela de vientos maderas: flauta traversa, clarinete, fagot y oboe. Y en la sede 4 pueden aprender los instrumentos que componen la escuela de vientos metales: trombón, trompeta y corno.

Asimismo, el crecimiento de la orquesta no ocurrió sólo en las direcciones descritas previamente. A estos procesos de expansión, se suma otro recorrido que implica un crecimiento en otro sentido, al que podemos llamar *madurativo*. Entendemos que este crecimiento ocurre por el propio paso del tiempo dando lugar a diversas situaciones y condiciones particulares; algunas novedosas, como el pedido de algún tipo de certificación de estudios para lxs niñxs y jóvenes que ya han transcurrido varios años asistiendo a las actividades formativas de la orquesta; y otras inevitables, como la necesidad del arreglo de instrumentos deteriorados por el propio uso.

De este modo, el proceso de crecimiento que experimentó la orquesta desde el año 2015, y que contextualiza nuestras reflexiones en torno a cómo se construye el complejo escenario en el cual lxs actores definen –en un entramado de disputas y negociaciones- cuáles son las necesidades a atender en el marco de las actividades de la orquesta y los recursos y las acciones necesarias para hacerlo, tal como venimos aludiendo, ocurrió en varias direcciones. Una de ellas la denominamos *madurativa* y se caracteriza por las situaciones que describimos en el párrafo anterior. Y a la otra la podemos denominar *territorial y exponencial* e implicó el aumento de las sedes, el crecimiento en cantidad de instrumentos que se enseñan en la experiencia con la apertura paulatina de nuevas cátedras y el crecimiento de la matrícula con el aumento de estudiantes que asisten a cada una de las actividades. Asimismo, nos permite indagar cómo en función de estas decisiones se establecen diálogos –muchas veces con carácter de demandas- con lo estatal, donde lxs sujetxs dirimen cuáles son sus propias

responsabilidades. De igual modo, este escenario se complejiza a partir de las características que van tomando las necesidades y cómo se van configurando las demandas que surgen en el campo local, nos referiremos a esto en el próximo apartado.

IV. Discursos sobre las necesidades y demandas, gestiones, responsabilidades y obligaciones construidas en el territorio

IV.a. Necesidades y demandas: una cuestión del presente y del futuro

Como vimos previamente en este capítulo, interesa desplegar un análisis de las necesidades que se focalice en los discursos construidos. En este apartado nos centraremos en el abordaje de las demandas que se configuran en el territorio, entramadas con lo consensuado como necesario y que son impulsadas por una multiplicidad de sujetos. Creemos importante, en primer lugar desarrollar algunas de las claves analíticas que nos permiten interpretar lo que registramos durante nuestro trabajo de campo. Y luego desplegar las interpretaciones respecto de cómo los diversos procesos de expansión de la orquesta acompañan la aparición de sentidos sobre “nuevas” necesidades. De este modo, entendemos que en el terreno de lo social se busca la politización (en el sentido del discurso) de esas nuevas necesidades que luego se convierten en demandas para la acción gubernamental (Fraser, 1991). Es decir, “la lucha por las interpretaciones hegemónicas sobre las necesidades usualmente apunta hacia el futuro involucramiento del estado” (Fraser, 1991:24).

Nancy Fraser, en su análisis de los discursos sobre las necesidades, refiere a los términos “político”, “económico” y “doméstico” como etiquetas culturales que determinan el lugar que ocuparán ciertas características de la vida humana en las sociedades capitalistas. De este modo, sostiene que las instituciones domésticas y las económicas funcionan como despolitizadoras de los discursos sociales sobre las necesidades. Las primeras al volverlas privadas y vincularlas a asuntos personales, familiares y domésticos, y las segundas al no considerar la dimensión política de lo económico. De este modo, las separan de

los territorios políticos vinculados a las acciones de gobierno. Es así como las necesidades deben superar estas caracterizaciones –familiar y económica– para convertirse en políticas, según la autora –que lo hace retomando una noción de Hanna Arendt (1958)-, para entrar en el territorio de lo social. Consideramos de suma importancia aquí, aludir a las especificaciones que Chantal Mouffe (2005) desarrolla en torno a “la política” y “lo político”. La autora, en primer lugar establece una distinción entre “la política” a la cual entiende ligada al orden de lo empírico, y lo “político” que lo comprende como vinculado a la esencia de la práctica, al espíritu político. A continuación, desarrolla una especificación respecto de este último, planteando que algunos autores, como Arendt, entienden lo político como “un espacio de libertad y deliberación pública” (Mouffe, 2005: 16), mientras que otrxs -donde se ubica y nos ubicamos– lo entienden como un espacio de poder, conflicto y antagonismo. Así especifica que entiende a lo político como una dimensión de antagonismo que es constitutiva de las sociedades humanas y a la política como al conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un orden específico. De este modo, Mouffe sostiene, por un lado, que las cuestiones del orden de lo político siempre implican que lxs sujetxs se posicionen y opten por alternativas en conflicto; y por otro lado, alude a la importancia de admitir la característica hegemónica de toda sociedad, ya que se busca establecer un orden –que se convierta en hegemónico- en un contexto de contingencia determinado.

Estas cuestiones se vinculan estrechamente con el debate en torno al par público-privado. Esta dicotomía que ha surgido del campo jurídico se ha constituido en uno de los ejes centrales de los debates sociológicos que ha acompañado el análisis de las problemáticas en las sociedades contemporáneas (Retamozo, 2006). Es así como ha enriquecido amplios debates en las ciencias sociales (Bobbio, 1999; Bourdieu, 1998; Grassi, 1998; Collier, Rosaldo y Yanagisako, 1997; Rabinovitch, 1998; Retamozo, 2006) permitiendo pensar cómo ha permeado las prácticas y sentidos de lxs sujetxs en la vida cotidiana en torno a la distribución de responsabilidades y atribuciones respecto de la atención de lxs niñxs y de su educación. De este modo, resulta significativo pensar en torno

a las dimensiones de lo público y lo privado en relación a los diversos e imbrincados dominios sociales⁵⁰.

En el desarrollo de este debate, son interesantes los aportes que Rabotnikof (1998) desarrolla al pensar la dicotomía. La autora plantea que los contextos de discusión que se nutren de los debates en torno a lo público y lo privado podrían sintetizarse en cuatro. Uno de ellos, según la autora, refiere al eje de la sociabilidad, es decir a la distinción entre “la vida en público” donde la sociabilidad es fluida, y se desarrolla en espacios abiertos, compartidos; y la “vida en privado”, reservada a los ámbitos familiares y domésticos, a puertas cerradas para relaciones de amistad, amor y familiares⁵¹.

El otro contexto de discusión refiere a los debates que encuentran desarrollo en el seno de la literatura feminista, en el marco del cual buscan visibilizar el hecho de que al interior de los ámbitos domésticos hay fuertes relaciones de poder. Las referentes de esta postura hacen foco en el cuestionamiento de la “privatización” de estos ámbitos y del orden familiar. El tercer contexto al que se refiere Rabotnikof es al que referencia lo público–privado como oposición entre mercado y estado; oposición que nace del debate entre lo colectivo y lo individual. Y por último, en cuarto lugar menciona las discusiones que recuperan esta dicotomía desde un analizador al que se podría llamar “cívico”, preservando lo público para lo relacionado a la participación ciudadana vinculada a las decisiones colectivas⁵². De este modo estos debates buscan dar cuenta de esta construcción dicotómica hegemónica que divide lo “público” de lo “privado” y que recluye lo doméstico al segundo ámbito, invisibilizando así su carácter político.

En articulación con estos debates se sitúan los planteos de Fraser respecto de por qué las necesidades deben pasar al terreno de lo social ya que

⁵⁰ Yanagisako y Collier (1994) hacen un interesante recorrido en torno a cómo a partir de la crítica de posguerra al paradigma estructural funcionalista los estudios antropológicos –las autoras se concentran en las indagaciones en torno al parentesco, pero creemos que este análisis es válido para la investigación antropológica en general- cuestionaron el supuesto que en cada sociedad había una esfera de lo político, otra de lo económico, otra del parentesco, otra de la religión, etcétera, sino construcciones sociales atravesadas por múltiples dominios imbricados.

⁵¹ La autora retoma los trabajos de Aries y Elías como referentes para pensar este contexto de debate.

⁵² En el siguiente capítulo profundizaremos en los dos últimos contextos de debate mencionados por Rabotnikof cuando analicemos las políticas educativas en nuestro país y el debate en torno a la privatización de la educación.

es allí donde se politizan y comienzan un camino de demandas en busca de la acción de gobierno. Asimismo, en articulación con este desarrollo argumental que nos invita a rastrear y documentar aquellas necesidades politizándose y configurándose como demandas hacia otros actores tales como alguna instancia gubernamental, interesa remitirnos a Manzano y Ramos (2015) que sostienen que hay una multiplicidad de lugares donde se pueden identificar las presencias estatales, lugares donde se reconocen negociaciones y/o disputas y donde estas se institucionalizan (o no) en demandas, obligaciones o incluso en derechos.

Según lo que hemos documentado durante nuestro trabajo de campo, aparecen determinadas recurrencias que nos convocan a reflexionar en dos esferas de discursos en torno a las necesidades y configuración de demandas vinculadas a las mismas. Estas dos esferas las identificamos asociadas a dos niveles temporales: presente y futuro. Los discursos en torno a las necesidades y las demandas asociadas teñidas de sentidos temporales respecto del presente –de la orquesta, de lxs destinatarixs, de lxs docentes, etcétera- aparecen vinculadas, por un lado, a la existencia diaria de la orquesta en relación al sostenimiento de las actividades cotidianas tales como la necesidad de fotocopias, desayuno y agua para lxs destinatarixs, etcétera; y por otro lado, relacionadas a tiempos más laxos como las que refieren al arreglo de instrumentos o compra de nuevos, apertura de cátedras, salarios docentes, etcétera.

El otro grupo de discursos en torno a las necesidades y demandas surgidas en vinculación a sentidos temporales de futuro lo identificamos asociado con cuestiones tales como generar espacios de inserción laboral para lxs jóvenes que salen de las orquestas o con el otorgamiento de una certificación que avale los conocimientos adquiridos por lxs niñxs y jóvenes en el marco de la experiencia⁵³.

A partir de estos núcleos de discursos sobre las necesidades, que registramos durante nuestro trabajo de campo y que se configuran como parte

⁵³ Si bien en este capítulo nos centraremos en el análisis de las necesidades y demandas impulsadas por lxs diferentes sujetxs vinculadxs a la experiencia, en el capítulo 4, como referenciamos con anterioridad, analizaremos otras aristas que se desprenden de estos planteos, como la construcción de expectativas de futuro en relación a las trayectorias de niñxs y jóvenes en el marco de la orquesta, construcción de sentidos en torno a la futura inserción laboral, expectativas de ascenso social, entre otras.

del desarrollo de la orquesta y de los procesos de negociación por el establecimiento de prioridades, nos parece sugestivo analizar en las próximas líneas, las acciones desplegadas por lxs diversxs actores intervinientes en las diversas dimensiones de la experiencia. En este sentido, es importante explorar el amplio abanico de prácticas y estrategias en las que lxs sujetxs, por un lado, cristalizan las vinculaciones que van estableciendo con lo estatal, sin dejar de atender que las estrategias varían de acuerdo al interlocutor, el nivel gubernamental (municipal, provincial, nacional) y las condiciones específicas del contexto socio histórico del momento. Y por otro lado, -y articuladamente- configuran sus propias responsabilidades. Indagaremos, de este modo, en los diversos sentidos que dan lugar a que lxs sujetxs consideren la importancia de definir responsabilidades “propias” o “ajenas” en el devenir de la orquesta y en relación a la atención de las necesidades que van consensuando, definiendo y estableciendo como prioritarias.

Como venimos mencionando, entendemos que estas configuraciones se dan en un marco de disputas en torno a la politización de las necesidades que ponen en juego sentidos en torno a lo estatal, lo gubernamental, lo familiar; y de este modo, y en un marco más amplio, en torno a lo público y lo privado (Retamozo, 2006; Rabotnicoff, 1998). Profundizaremos en estos sentidos cuando, más adelante en este capítulo, abordemos los procesos de configuración y adjudicación de responsabilidades y obligaciones respecto de la educación de niñxs y jóvenes.

IV.b. Discursos sobre las necesidades e iniciativas impulsadas desde lxs trabajadores: primero la acción, después la demanda

En las próximas líneas analizamos las prácticas impulsadas por lxs trabajadores de la orquesta: docentes, directores de orquesta, coordinadores pedagógicxs, preceptores. Centramos nuestro análisis a partir de considerar las acciones desarrolladas y la disputa por la definición de necesidades en el escenario previamente descrito donde identificamos un crecimiento territorial y madurativo de la orquesta; y atendiendo a la dimensión activa y creativa de lxs

sujetxs en los procesos de mediación de las intervenciones estatales documentadas.

Cuando hacia mediados de 2015, Diego –acompañado del resto de lxs docentes y de la preceptora- comenzó a impulsar la apertura de nuevas cátedras y la enseñanza de nuevos instrumentos (flauta, clarinete, trompeta, trombón, fagot y oboe) los recursos materiales para sostener estas aperturas no existían (instrumentos necesarios para dar las clases, la fuerza de trabajo otorgada por lxs docentes). Es así como lxs sujetxs fueron ensayando diversas acciones que les permitieran conseguir lo consensuado como necesario para que las clases pudieran realizarse.

Según pudimos registrar, los recursos y fondos que fueron consiguiendo no provenían todos de la misma fuente, y de esta manera, las aperturas de las diferentes cátedras fueron ocurriendo de diversas maneras y transitando recorridos particulares. De acuerdo a lo que me cuenta Diego, el coordinador pedagógico durante mi trabajo de campo, consiguieron que algunas cátedras se abrieran en el marco del Consejo Escolar gracias a que, explotando las relaciones de *proximidad y vecindad* (Santillán, 2012), la coordinadora de “alguna instancia gubernamental” era “amiga de alguien” de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, “entramos justo”⁵⁴. Las cátedras que siguieron este curso fueron las de flauta, clarinete, fagot y oboe. Esto implica que lxs docentes están empleadxs bajo las mismas condiciones que lxs que ingresaron en 2009, perteneciendo todxs a la planta docente de la provincia de Buenos Aires y pudiendo gozar de los beneficios y obligaciones de un trabajo “en blanco”, como la realización por parte de lx empleadorx de los aportes jubilatorios y de obra social, el cobro de vacaciones y aguinaldo, licencias por enfermedad pagas, entre otras.

⁵⁴ Con la expresión “entramos justo” se refiere a que las horas cátedras se consiguieron antes del cambio de gestión presidencial y de la provincia de Buenos Aires, ocurrido en Argentina en noviembre del año 2015. Esas elecciones las ganó el partido político Pro y determinó que Mauricio Macri se desempeñara como presidente de la nación durante el período 2015-2019 y María Eugenia Vidal como gobernadora de la provincia de Buenos Aires durante el mismo período. Como vimos previamente con estos resultados hubo un giro en la orientación política de gobierno del Estado que implicó el retraimiento de las políticas estatales y el desligamiento en los individuos de la resolución de conflictos vinculados a la infancia, la juventud, entre otros. El “entramos justo” deja entrever que los actores suponen que con el cambio de gestión sería más difícil lograr que el Estado otorgara nuevos recursos al proyecto.

En cambio, las cátedras de trompeta y trombón no corrieron la misma suerte. El “entramos justo” no alcanzó para todos y es así como salieron a buscar alternativas. Según el relato de Diego pudieron gestionar uno de los contratos – el del profesor de trompeta- a partir de diálogos establecidos con la gestión municipal. Igualmente es importante aclarar que el contrato que otorgó el municipio se diferencia de los mencionados previamente, aquellos que quedaron bajo la órbita provincial. Este contrato municipal es por un monto menor –por la misma cantidad de horas de trabajo- y las condiciones laborales son diferentes a lxs docentes que accedieron a sus cargos a través de los concursos ya que es una contratación temporal informal por la cual el municipio no realiza aportes de ningún tipo (obra social, aportes jubilatorios, etc.). En el marco de estos diálogos con el municipio siguen demandando que otorguen los recursos necesarios para la cátedra de trombón, la última que falta de estas nuevas seis instancias abiertas.

Lo interesante de este proceso es que, tal como me relata el coordinador, las clases de trombón se están dictando y el sueldo lo están pagando de los recursos que junta la “cooperadora de padres”, “pero por supuesto “en negro””⁵⁵. La expresión de Diego da cuenta de las posibilidades con las que cuentan lxs sujetxs, en este caso organizados en una “cooperadora de padres”, para atender las necesidades consensuadas en la experiencia. El “por supuesto en negro” da cuenta de que no son ellxs quienes deben garantizar el empleo –y sus condiciones de formalidad- de lxs docentes que asumen las tareas de enseñanza en la orquesta, sino que funcionan como una especie de “parche” hasta que la situación se resuelva y sea atendida por lxs “responsables”, en este caso el Estado.

Asimismo, me comenta que al momento de establecer diálogos con las autoridades municipales no les cuentan esta situación, sino que les dicen que el docente está trabajando ad honorem porque si no, suponen que no conseguirían el contrato. Entendemos que esta interpretación se funda en que si comunican que lxs docentes están percibiendo algún estipendio por sus tareas –aunque sea

⁵⁵ Es decir, sin la realización de aportes previsionales ni obra social y sin el goce de los derechos laborales como antigüedad, vacaciones, aguinaldo, entre otros.

informal- no tomará carácter de situación de urgente resolución y las autoridades estatales no se apurarán en resolverlo.

Según lo relevado en el trabajo de campo, interpretamos que una de las estrategias que impulsan lxs sujetxs –y que aparece de manera recurrente- es lograr la forma que garantice que el espacio de la orquesta se abra –cátedra de trombón o trompeta por ejemplo- aunque no sea alguna dependencia estatal la que lo sostenga en primera instancia. Una vez instalado en la cotidianidad de la orquesta, con lxs niñxs y jóvenes cursando y lxs docentes trabajando, lo que queda es explorar canales y vinculaciones para que la cátedra sea oficializada y los recursos provengan de alguna instancia gubernamental. De esta manera, muchas cátedras se abren a partir de los recursos de “la cooperadora”, siendo la misma asociación de padres, madres y adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo la que paga los sueldos hasta que en el mejor de los casos los módulos sean municipalizados.

Es importante mencionar que en la historia de la educación argentina hay una variedad de casos que permiten ilustrar procesos –muchos de ellos documentados desde la etnografía- en los cuales se fueron consolidando iniciativas educativas destinadas a la infancia y la juventud. Algunas de estas iniciativas fueron impulsadas desde las familias o lxs vecinxs para luego demandar la presencia estatal (Santillán, 2017a). En otros casos analizados en diversas investigaciones (Elisalde y Ampudia, 2008; Gentili y Sverdlick, 2008; García, 2016; Lopez Fitipaldi, 2012; Caisso, 2013; Glutz, 2013, Michi, 2015) estas demandas se enmarcaron en acciones de colectivos organizados o movimientos sociales e incluso llegaron a constituirse como iniciativas formativas al margen de la educación formal (Santillán, 2015). En línea con estos estudios, entendemos que la educación se ha constituido en una demanda de los sectores populares en los contextos de desigualdad analizados. Sostenemos que estos procesos históricos de demanda y gestión permean otras instancias formativas de lxs niñxs y jóvenes –como las orquestas- de los sectores aludidos, promoviendo acciones y estrategias que despliegan lxs diversxs actores participantes. En este apartado hemos analizado algunas de las desplegadas por lxs trabajadores de la orquesta; en el siguiente nos referiremos a “la

cooperadora”, que aparece como uno de los modos en que las familias participan y se vinculan con la experiencia.

IV.c. “La cooperadora de padres”: una de las formas en que se hacen presentes las familias en la orquesta

Una “Cooperadora de Padres” constituye una forma de asociación que ha sido habitual en los espacios escolares públicos de gestión estatal. Históricamente se ha constituido como una de las maneras a través de las cuales las familias organizan actividades y recolectan recursos para ayudar a las instituciones educativas a las que asisten sus hijos. Es decir, constituye una forma –entre un abanico posible- en la que los padres, las madres o los adultos que tienen a los niños a su cargo, se hacen presentes en las escuelas a las que asisten. Y que entendemos, se anudan a diversas e históricas “interpelaciones a la presencia (física) y participación de las familias, y a la generación de particulares expectativas en cuanto a los modos en que los grupos domésticos deben interactuar con las escuelas y con otros espacios sociales vinculados con los niños” (Cerletti y Santillán, 2018:89). En el campo de la antropología y la educación un conjunto de estudios han indagado respecto del debate en torno a las relaciones entre las familias y las escuelas, y de las familias en la escuela. En nuestra investigación nos centraremos en esta específica modalidad que toma la forma de la “cooperadora de padres” de la orquesta, pero no podemos dejar de mencionar los importantes aportes de Cerletti (2014), Lahire (1995), Neufeld (1988, 2000), Cragnolino (2001 y 2006), Achilli (2010), Santillán (2012), entre otros; que iluminan nuestros análisis en estas relaciones.

Así, interesa retomar los aportes específicos de Carro, Neufeld, Padawer y Thisted (1996) en su análisis sobre el lugar de las familias en las escuelas, y señalar sus menciones en torno a las asociaciones cooperadoras en tanto una forma de organización de adultos con niños a su cargo que se proponen juntar recursos “para proveer a la escuela de material didáctico y equipamiento” así como también “ampliar el servicio alimentario, realizar refacciones y otras actividades similares” (Carro et. al., 1996:63). La antropóloga Lucía Petrelli ha

precisado los aportes de estas autoras haciendo referencia a que las formas de organización de la comisión directiva de estas asociaciones “se ha constituido tradicionalmente por grupos reducidos de padres calificados como “colaboradores” definición que reconoce a las familias como un grupo organizado y coherente que establece relaciones armónicas y en alguna medida subordinadas con la escuela y además, se los distingue de otros grupos familiares desvinculados de la escuela” (Petrelli, 2008:297).

En este sentido, y retomando importantes aportes de autoras que vienen problematizando la cuestión de las familias y/en las escuelas (Neufeld, 2000; Cerletti, 2014; Santillán, 2012), entendemos que este tipo de asociaciones no constituyen la única manera en la que la presencia de las familias toma forma en el marco de la orquesta, pero nos centraremos en ella por la importancia que adquiere en el proceso de crecimiento que describimos previamente. Asimismo, es importante advertir que cuando nos referimos a las familias -o a lxs docentes o a lxs padres, madres y adultxs de la cooperadora- no las estamos pensando como bloques homogéneos sino que asumimos que los posicionamientos de lxs sujetxs pueden variar y que las relaciones que establecen entre ellxs se manifiestan de diversas maneras (Neufeld, 2000; Cerletti, 2014)⁵⁶. Estas diversas formas de participación y de vinculaciones entre lxs actores están nutridas por experiencias que lxs sujetxs traen de otros ámbitos y vivencias y se convierten en recursos -materiales y simbólicos- que lxs sujetxs tienen “a mano” y utilizan en los diversos escenarios de actuación. Retomando a Cerletti (2014) lxs sujetxs están atravesadxs por diversas experiencias que incluyen una diversidad de ámbitos como lo escolar, lo familiar, entre otros; y cuyas expresiones (Turner y Bruner, 1986) permiten ahondar en las prácticas – complejas y no lineales- sin poder determinar a priori qué dimensiones de las experiencias serán determinantes. Estas dimensiones se entrelazan en los aconteceres del devenir de lxs sujetxs, sus condiciones de posibilidad presentes, sus proyecciones futuras, y tiñen los sentidos –dinámicos y cambiantes– respecto de la educación infantil –en sentido amplio- y de su participación en

⁵⁶ En este mismo sentido, en el capítulo 3 de esta tesis nos centramos en los sentidos de niñez y en la agencia infantil y problematizamos miradas que comprenden a lxs niñxs y jóvenes como parte de bloques homogéneos autónomos. Así, indagamos en las prácticas de lxs niñxs y jóvenes asumiendo la importancia de comprenderlas desde una óptica que considere cuestiones de clase, de género, etcétera y los múltiples escenarios de acción donde se desarrollan lxs sujetxs.

estas agrupaciones (Cerletti, 2018). Resulta significativo que en la Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires del 25 de octubre de 2011, cuando se especifican las funciones que se espera que desarrolle lx coordinadorx pedagógicx de la orquesta escuela, aparece como una de ellas “fomentar la creación de la Asociación Civil Amigos de la Orquesta Escuela que coordina”. Sin embargo, en el territorio que visitamos, documentamos que esta asociación civil se expresa en formas conocidas por lxs sujetxs en otros ámbitos, como la escuela, ya sea por experiencias de sus hijxs y/o por sus propias trayectorias, y asume esta modalidad específica de “cooperadora de padres”. Es interesante señalar que durante nuestro trabajo de campo registramos que “la cooperadora de padres” de la orquesta fue invitada a formar parte de la creación de la Federación de Cooperadoras del partido. Al presenciar la primer asamblea de la Federación pudimos documentar que de las 14 cooperadoras presentes, todas, salvo la “cooperadora de padres” de la orquesta en la que realizamos nuestro trabajo de campo, eran cooperadoras de escuelas primarias, secundarias e institutos de formación docente. En esa primera asamblea se constituyeron los cargos de la estructura de la Federación, y se propuso al presidente de la cooperadora de la orquesta como presidente de la misma.

En este mismo sentido, durante una visita al campo en una reunión de “cooperadora” registramos una charla entre algunas madres que compartían su preocupación por la falta de convocatoria en la participación de las actividades de “la cooperadora” y pensaban estrategias de comunicación para que el resto de lxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo conozcan lo que se hace en el marco de la asociación y se acerquen a colaborar:

Sara: [está planteando que es necesario comunicar de alguna manera las cosas que hace la cooperadora a los papás que no se suman, y propone que sea mediante nota en el cuaderno] Miren lo que se hace, lo que se junta, lo que se recauda, lo que se está haciendo ahí. O sea, te lo digo porque así lo planteamos también en el jardín, porque en el jardín también los papás “es del Estado, entonces, el Estado que se arregle”. Y le digo, “no es así”, entonces todo lo que se hace de cooperadora mandar en el

cuaderno nota, este mes con tanta plata de cooperadora se hizo tanto porque (...). Pero que se vea, que sus hijos están yendo (...) y hay papás que dicen “bueno”, vienen, y no les van a prestar atención, porque pasan de largo, los dejan y se van.

De una nota de campo realizada durante una reunión mensual de “la cooperadora” en diciembre de 2016.

De este modo, los padres, las madres o adultxs que tienen a cargo lxs niñxs y jóvenes que asisten a la orquesta se nutren de prácticas de organización y formas de participación -de “estar en la escuela” y, en este caso, “en la orquesta”- conocidas por ellxs en otras instancias formativas de sus hijxs o propias. “En definitiva, los sujetos son tanto sitios articulados como sitios de articulación en marcha dentro de su historia (Grossberg, 1996), se desplazan con sus pasos y proyectos entre diferentes lugares mientras son constantemente modelados por estos mismos recorridos” (Manzano y Ramos, 2015:19). Siguiendo a las autoras, entendemos que los grupos sociales a través de sus prácticas y discursos entablan *compromisos vinculantes* que resultan de la diversidad de trayectorias y que en algún momento se reconocen “juntxs” al experimentar una desigualdad o conflicto social. Producto del encuentro histórico, ese “juntxs” es interpretado en relación al proyecto que gestaron en común y como manifestaciones de relaciones de alianza, lealtad, afecto y/o solidaridad. En términos de Ingold (2011), entendemos esos lugares de encuentro como anudamientos donde lxs sujetxs van ligando sus trayectorias a las de otrxs. En este sentido analizaremos las estrategias desplegadas por lxs adultxs en el marco de esta forma particular de asociación: “la cooperadora de padres de la orquesta”.

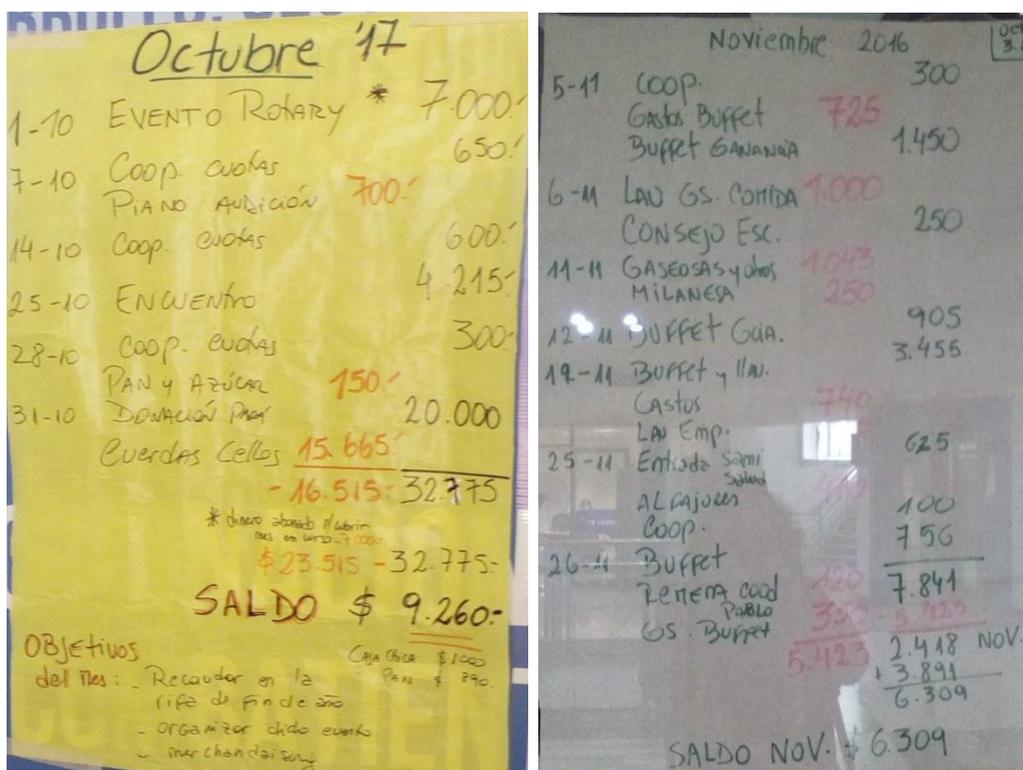
Esta forma de agrupación se constituyó –de hecho- en el año 2015 a partir de la iniciativa de un grupo de padres, madres y familiares de lxs niñxs y jóvenes que asisten a la orquesta⁵⁷. En esos primeros momentos se reunieron con el

⁵⁷ Durante el 2016 realizaron los trámites necesarios para constituirse como asociación civil. El proceso de constitución de la cooperadora no estuvo libre de tensiones y conflictos al interior de la asociación, así como tampoco la elección de los cargos a ocupar. De todas maneras, decidimos no centrarnos en estos aspectos en esta investigación, por no ser el eje central de análisis, pero sí creemos importante mencionar que atendemos a este carácter disputado y heterogéneo de las relaciones en los contextos abordados.

objetivo de organizar el desayuno para lxs niñxs y jóvenes –entre los que se encontraban sus hijxs, sobrinxs, etcétera- que asistían todos los sábados a las actividades de la orquesta en la Sede 1. Luego de un tiempo decidieron comenzar con reuniones mensuales, el primer sábado de cada mes, para definir *necesidades* y pensar acciones para atenderlas. De este modo, a partir de que lxs niñxs y jóvenes comenzaron a ser parte de la experiencia, algunxs de lxs adultxs que lxs tienen a su cargo comenzaron a participar también, a identificar *necesidades* y definir responsabilidades y obligaciones. Entre estas responsabilidades, algunas las asumieron como propias, como otorgar un desayuno a lxs niñxs y jóvenes cada sábado a media mañana; y otras, las identificaron como ajenas, como abonar un estipendio a modo de “salario” de lxs docentes. Vale aclarar que el identificarlas como ajenas no generó que dejaran de asumir el costo de estos estipendios. Es decir, según registramos durante nuestro trabajo de campo, lxs sujetxs identifican que el pago de estos estipendios es una responsabilidad que no les corresponde sino que se la adjudican al Estado -de manera genérica-, pero igualmente la asumen porque argumentan que en ese momento no existe posibilidad que alguna instancia gubernamental o estatal “se haga cargo”, por lo que priorizan el sostenimiento de los espacios – algunas cátedras de diversos instrumentos- y por lo tanto el pago de los estipendios de lxs docentes a cargo.

Según hemos registrado durante nuestro trabajo de campo, en las reuniones mensuales, lxs adultxs presentes definen e impulsan múltiples formas en las que la cooperadora busca conseguir los recursos para atender las *necesidades* que se definen a partir de la existencia de la orquesta. Estas *necesidades*, junto con la definición de los planes de acción –que incluye identificar actores responsables, proponer estrategias, impulsar demandas- se establecen a partir de acuerdos entre los padres, las madres y lxs adultxs que tienen niñxs a su cargo que asisten a las reuniones pero en constante diálogo con la coordinación de la orquesta. Es interesante señalar que, si bien las reuniones son mensuales, hay un grupo de padres, madres o familiares que está presente –también– el resto de los sábados del mes y, además de preparar el desayuno que brindan a lxs destinatarixs, planean estrategias, debaten acciones e intercambian inquietudes entre ellos y con docentes y coordinadores.

Algunas de las estrategias impulsadas para la búsqueda de recursos que pudimos relevar en el trabajo de campo son el cobro de una cuota mensual de cincuenta pesos –que la mayoría de lxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo no abona, o lo hacen de manera discontinua–, la venta de bonos contribución en conciertos y actividades a las que asiste la orquesta, la realización de rifas en los conciertos/muestras de mitad y fin de año, el pedido de donaciones a otras instituciones de la zona como el Rotary Club, o a instituciones de gobierno local como el Concejo Deliberante, entre muchas otras. En las siguientes fotos se pueden observar afiches que lxs integrantes de la cooperadora realizan, a modo de balance, luego de cada reunión mensual. En las mismas aparecen escritas muchas de estas cuestiones que mencionamos:



Fotos de los afiches de balance luego de las reuniones mensuales de octubre de 2017 y noviembre de 2016.

Como desarrollamos previamente, una de las acciones que nuclea a los padres, madres y adultxs con niñxs a su cargo es la organización, cada sábado, del desayuno que brindan a lxs niñxs y jóvenes asistentes. A partir de las

entrevistas que realizamos y de las conversaciones que establecimos durante nuestro trabajo de campo, los padres, madres, adultxs con niñxs a su cargo, docentes y la preceptora, nos transmitieron su preocupación en torno a la realidad de algunxs de lxs niñxs y jóvenes que asisten a la orquesta:

Gustavo: Claro, porque el chico viene a las 9 de la mañana y se va a la 1 y hay chicos que no desayunan a la mañana, no porque no tengan, sino porque se levantan y se van porque llegan tarde. O porque no tienen, pero no voy a andar preguntando. Entonces eso hace que, que, algo hay que darle porque le hace bien, porque tocan mejor y todo eso. Y la intelectualidad con la panza vacía, es complicado.

Entrevista con Gustavo, padre de dos niños y una niña que asisten a la orquesta y presidente de “la cooperadora”, octubre de 2016

Marisol: (...) todas las familias sabemos que tienen, este, ciertos inconvenientes y los desarrollas acá porque los chicos te cuentan, ¿me entendés? Todo, y siempre que se puede se brinda una mano. Pero te repito, gracias a dios, nuestros chicos no tienen una situación extrema, extrema, extrema. Pero es gente de que sí, que le falta sinceramente, a veces, qué sé yo, por eso también los sábados damos la merie-, el desayuno porque a veces pasa de que vienen sin desayunar, sinceramente. Por una cuestión a veces hasta de salimos volando, ¿me entendés? también (...).

Entrevista con Marisol, preceptora de la orquesta, octubre de 2016

En este sentido, algunas de las acciones impulsadas y de los recursos obtenidos persiguen el objetivo cotidiano -y en vinculación al grupo de necesidades/demandas del presente- de comprar el pan o conseguirlo por donación de alguna panadería de la zona y preparar el mate cocido que todos los sábados a la mañana ofrecen a lxs chicxs que asisten a la orquesta. Como veremos en los próximos párrafos, estas acciones y decisiones se entraman a los procesos de configuración y adjudicación de obligaciones y responsabilidades respecto de la educación y atención de niñxs y jóvenes en los

que se ponen en juego significados respecto de “lo gubernamental”, “lo estatal” y de la configuración del “padre responsable” (Santillán, 2009).

En relación a este mismo núcleo de necesidades, las asociadas al desarrollo presente de la orquesta, “la cooperadora” impulsa acciones destinadas a realizar arreglos y al mantenimiento que requieren los instrumentos, a la compra de instrumentos nuevos y de materiales que utiliza la orquesta para su desarrollo (atriles, carpetas, hojas, cartuchos de impresora, etcétera) y para pagar estipendios a algunos de los docentes, entre otras.

Como venimos aludiendo, tanto en las reuniones mensuales de cooperadora, en los encuentros semanales de los adultos que participan de la misma y en conversaciones cotidianas y menos formales entre adultos con niños y jóvenes a su cargo y docentes/coordinadores, se van configurando y definiendo cómo abordar estrategias para la obtención de recursos y estableciendo prioridades entre las necesidades a atender. Durante nuestro trabajo de campo, en una reunión de “la cooperadora” registramos conversaciones entre los adultos que evidencian cómo se va argumentando el establecimiento de algunas de estas prioridades, en las que van decidiendo qué instrumentos arreglar primero, qué cuerdas comprar antes, entre otras cuestiones:

Flavia: se arreglaron todos los contrabajos, se gastaron 11 mil pesos y pico solo en el luthier. Todos los contrabajos, a raíz de esto obviamente nos viene a hablar Luciana, que es la de cello a decirnos que tiene chicos sin tocar cello porque están, tiene rotos, pero no rotos de cambiarle una cuerda, rotos de que necesitan todo un service. Los instrumentos, los service es anual, hace tres años que los cellos no se tocan.

Gustavo: Siete años

Flavia: Bueno, siete años que los cellos no se tocan, más que cambiarle una cuerda, que afinan, que no se llevan a un luthier que los calibre todos. Entonces yo digo que ya, el próximo es los cellos, y después los violines. Pero el violín como es más económico hay muchos chicos que tienen, el cello y el contrabajo valen fortuna, no es que un padre puede decir, voy y se lo compro.

De una nota de campo realizada durante un reunión mensual de “la cooperadora” en diciembre de 2016.

Como dijimos previamente, las definiciones de cómo priorizar estas necesidades y de qué manera –y quién debería- atenderlas se configuran en un diálogo constante entre quienes forman parte de “la cooperadora” y la coordinación y docentes de la orquesta. Es importante volver a señalar que en ninguno de los casos hemos advertido homogeneidad de posiciones, sino que tanto entre lxs adultxs con niñxs a su cargo como entre lxs docentes –y en sus vinculaciones- las estrategias a tomar para conseguir recursos y el destino final de los mismos es objeto de constante debate. Compartimos con Manzano y Ramos (2015) que en estos lugares de encuentro uno de los desafíos principales es la negociación de los sentidos de unidad. Es decir, a partir de las distintas trayectorias y experiencias de lxs sujetxs se puedan conformar acuerdos en torno a los sentidos del “estar juntos”. En el siguiente fragmento de un registro de campo puede observarse cómo en los espacios disponibles, como las reuniones de cada sábado, las acciones a tomar –y las ya tomadas– son cuestionadas por algunxs adultxs dando cuenta de una heterogeneidad de posiciones respecto de –incluso- acuerdos ya establecidos, como el pago de estipendios a los docentes por parte de la cooperadora. Asimismo aparece la idea de “finalidades” u “objetivos” permeando las decisiones de lxs sujetxs -aunque no necesariamente los hagan explícitos- tornándose interesante sondear si esos objetivos constituyen un horizonte compartido. Es decir, los propósitos y objetivos respecto de la participación de niñxs y jóvenes en la orquesta que van configurando lxs adultxs que lxs tienen a su cargo son heterogéneos y se configuran dialécticamente con los discursos sobre *lo necesario* tiñendo las acciones y el devenir de la orquesta y generando instancias de debate, disputa y negociación respecto de las decisiones a tomar:

Verónica: Yo creo que está bueno que la orquesta crezca, está bueno, pero viste cuando abarcas mucho a veces. Por ejemplo, que haya estas situaciones con los profesores [se refiere a que muchos de los sueldos son pagados por la cooperadora] también tiene que ver con que tal vez no estábamos en condiciones. Si los profesores los paga el Estado es una cosa, ponele, y si ellos acceden a que el sueldo sea ese. O sea, uno con la

cooperadora puede participar, hacer que todo lo que esté funcione mejor. Pero si, por ejemplo vamos a pensar en comprar instrumentos de percusión, en arreglar aquello, mejor yo creo que es mantener, ¿no? Si hay que por ejemplo, si reparar los instrumentos cuesta una cantidad de dinero que cuesta recaudar, bueno, eso es lo primero que hay que hacer, reparar instrumentos. Todos, no solo contrabajo, antes de comprar yo haría eso.

Claudia: Bueno, yo pensaba igual que vos pero si hay una oportunidad de comprar un instrumento que vos sabés que te sale 50 mil pesos y te los dan a 8, lo tenés que aprovechar.

Gustavo: Tenemos una finalidad, un propósito.

Flavia: No podemos limitar a la orquesta escuela.

Verónica: Sí, pero yo creo, yo creo que la limitación a veces te viene por la calidad por ejemplo.

Gustavo: No, eso sabés por qué se está dando, porque nadie coopera, porque si te pagaran 50 pesos de cooperadora...

De una nota de campo realizada durante una reunión mensual de “la cooperadora” en diciembre de 2016.

Así, en el debate sobre *lo necesario* se entrama lo que lxs sujetxs van configurando como finalidad u objetivo de la orquesta –crecer, ganar calidad, sumar cátedras de instrumentos, afianzar las existentes, etcétera- o incluso los propósitos que delinean respecto de la participación en la experiencia de lxs niñxs que tienen a su cargo –recreación, adquirir una herramienta que pueda servirles como una posibilidad laboral futura, socialización, entre otras–; y como vemos, no necesariamente son compartidos por todxs. De este modo, se van configurando también, los sentidos en torno a las decisiones que se van tomando siendo por ejemplo, para algunxs, prioritario destinar cincuenta mil pesos a un contrabajo y para otrxs constituirse como algo subsidiario.

De igual modo, surge del análisis del campo, que los *compromisos vinculantes* no emergen de cuestiones preestablecidas, sino que su construcción es producto de la negociación y del compromiso que implica el encuentro con otrxs (Manzano y Ramos, 2015). Siguiendo a las autoras, estas negociaciones

son parte de la construcción del “nosotrxs”, e implican quiebres, desacuerdos, renegociaciones, cuestionamientos de lo ya supuestamente acordado. Así, las autoras proponen:

(...) pensar los compromisos vinculantes como una articulación estratégica y afectiva, parcialmente estructurada y estructurante, histórica y transitoria, producto del movimiento y la conexión, y resultante de encuentros y negociaciones de un “ser juntos”. El proceso de vinculación y compromiso suele iniciar cuando personas diferentes, con trayectorias heterogéneas, se experimentan ligadas por algún conflicto, interés o reclamo común, comparten sus historias, sus conocimientos y experiencias, se conocen entre sí, interpretan juntas experiencias presentes e identifican coincidencias en sus trayectos de vida. En estas tareas, más o menos yuxtapuestas y espontáneas, las personas irán entramando sus propias trayectorias en textos compartidos desde y sobre ese evento-lugar particular (Manzano y Ramos, 2015:20).

Como anticipamos previamente, y en relación a las formas que toman estos encuentros, es relevante reflexionar en torno a los modos en que se significa “lo gubernamental”, lo “estatal” y la adjudicación de responsabilidades respecto de la educación infantil y juvenil. Estas significaciones, heterogéneas, son las que configuran una serie de posiciones –en un campo de disputas y negociaciones- en torno a lo que debe atenderse desde los organismos gubernamentales (por ejemplo, los salarios docentes) o respecto a lo que sería responsabilidad de “los padres” (por caso, que lxs chicxs concurren a las actividades de la orquesta habiendo desayunado). Asimismo, estas significaciones se dan en contextos sociohistóricos específicos a través de apropiaciones que realizan lxs sujetxs en su devenir cotidiano y donde interpretan sus acciones y las llevadas adelante por otrxs (Cerletti, 2012).

En este proceso de significación de las responsabilidades y obligaciones se configuran y disputan por un lado, sentidos en torno a “lo estatal” –a partir de sus presencias y sus ausencias- y por otro lado, en torno a las familias y sus “presencias” y “ausencias” (aquellas que no pagan la cuota de la cooperadora,

que “pasan de largo, lxs dejan [a sus hijxs] y se van”, que los envían sin desayunar, etcétera). Así, en el despliegue de los procesos de apropiación que realizan lxs sujetxs, compartimos con Cerletti (2012) que existe una multidireccionalidad tanto en los acuerdos como en los desacuerdos, los conflictos y las tensiones en torno a la definición y adjudicación de obligaciones y responsabilidades respecto de la educación y atención de niñxs y jóvenes. Como veremos en los siguientes párrafos, se van configurando sentidos en torno a qué responsabilidades deben asumir por un lado las instancias gubernamentales; y por otro lado, lxs adultxs que tienen a su cargo lxs niñxs que asisten a la orquesta.

En relación a los sentidos respecto de “lo estatal” y “lo gubernamental” y a partir de la idea de *presencias estatales* (Manzano y Ramos, 2015) y de sus efectos (Trouillot, 2001) indagamos en los modos en que las concepciones del Estado se encarnan en las prácticas y relaciones de lxs sujetxs con lxs que trabajamos durante nuestra investigación etnográfica. De este manera, según hemos registrado en el trabajo de campo, y según interpretamos, lo gubernamental aparece mencionado muchas veces de manera genérica como “el Estado”. En la nota de campo que citamos previamente, cuando analizamos el debate entablado por algunas madres y padres en torno a las estrategias a llevar adelante para convocar a otrxs adultxs a participar de las actividades de “la cooperadora”, aparecen comentarios respecto de que algunxs de lxs adultxs que no participan despliegan el argumento, a modo de justificar sus acciones, de que la responsabilidad por actividades como la escolarización de lxs niñxs y/o como la orquesta “es del Estado, entonces, el Estado que se arregle”. Este argumento, como aludimos, aparece interpretado, de manera solapada, por quienes participan de “la cooperadora” como un modo de desligarse de este tipo de actividades, ya que no es su responsabilidad, sino que “es del Estado”. En la siguiente nota de campo aparecen diálogos que nos permiten profundizar los análisis en este sentido:

Claudia: Como el No ya lo tenemos, y son más, en realidad son menos chicos los que tocan el cello que los que tocan violín, eh, ¿qué hicieron con los contrabajos?, ¿no se les pidió nada? Mandarle una nota a cada papá

para que colabore para el arreglo de los cellos, algunos te van a decir que sí y otros te van a decir que no, pero mínimamente, el no ya lo tenemos.

Flavia: Mirá lo que yo noto, en estos cortos meses es que hay como una falta de preocupación en sí, del papá en cuanto...

Gustavo: Pero es lo que ella dice, creer que del Estado les van a dar todo.

Flavia: El Estado somos todos, nosotros hoy somos Estado.

Gustavo: Claro, el Estado es otra cosa, sos vos el Estado, el otro es un administrador de turno que está cuatro años.

De una nota de campo realizada durante una reunión mensual de “la cooperadora” en diciembre de 2016.

Sara: Sí, pero aparte, pararte ¿no?, pararte en el escenario cuando estén todos y decirle “Viejo, la cosa es así, las orquestas escuelas están cerrando”.

Flavia: Eso yo quiero que se diga a la gente, porque nos estamos salvando por todo este esfuerzo que estamos haciendo nosotros.

Sara: Ponerles la realidad frente a la cara

Flavia: De ir al consejo, de ir a las autoridades a hincharles las bolas, porque si no esto se cerraba ya.

De una nota de campo realizada durante una reunión mensual de “la cooperadora” en diciembre de 2016.

En estas acciones y decires entendemos que se hilvanan sentidos epocales respecto de lo que constituye ser “un padre responsable” (Santillán, 2009) y se entraman, como venimos sosteniendo, a experiencias que lxs sujetxs traen de otras dimensiones y contextos de actuación. Así, retomando a Santillán cuando sostiene que en los espacios escolares “los padres de los niños son interpelados a través de “responsabilidades” y “obligaciones” que en muchas ocasiones incluyen nuevas acciones” (Santillán, 2009: 278), en la orquesta se cuelean estas experiencias al interpelar, por lo menos desde lo discursivo, la importancia de que los “padres” participen de “la cooperadora”, se queden en las reuniones, vendan rifas, porque esa orquesta escuela se “está salvando por todo el esfuerzo que estamos haciendo nosotros”. Asimismo, retomando a Cerletti (2014) y su trabajo en relación a las vinculaciones entre las familias y las

escuelas, identificamos que muchas veces, también en la orquesta, estas apelaciones a la responsabilidad de los padres y madres que “no participan” porque “hay como una falta de preocupación”, son producidas desde otros padres y madres (aquellxs que sí pueden concurrir), tal como registramos en nuestro trabajo de campo. En concordancia con estas autoras entendemos que estas cuestiones se tiñen de sentidos hegemónicos –epocales, dinámicos y cambiantes- respecto de lo que se entiende como “padre responsable” en relación a la educación de sus hijxs tanto en lo escolar como en otros escenarios de actuación como la orquesta. Estos sentidos hegemónicos se asientan sobre formulaciones respecto de cómo deberían actuar lxs adultxs vinculados a la educación de niñxs y jóvenes para producir “una sólida alianza familia-escuela que garantizaría buenos resultados escolares” (Cerletti y Gessaghi, 2017: 5)⁵⁸. Enlazada a estos sentidos, y tal como registramos en el campo, aparece la preocupación por “la participación de las familias” a través de acciones específicas (Cerletti, 2014) entre las que ubicamos las propuestas por “la cooperadora”. Estas acciones que configuran modalidades específicas de “participación de las familias” abonan las significaciones respecto de que las mismas favorecerían el éxito en la educación de lxs niñxs y jóvenes (Cerletti y Gessaghi, 2017). Creemos importante advertir que hemos documentado otras formas de participación de lxs adultxs con niñxs a su cargo en la orquesta –más allá de la cooperadora o en los bordes de la misma– y entendemos que el conjunto de prácticas “de participación” en el contexto documentado es significado por lxs sujetxs de manera diferencial. En este sentido, compartimos con Cerletti y Gessaghi (2017) que “la participación” de lxs adultxs con niñxs a su cargo no puede comprenderse sin atender a las particularidades locales y a la heterogeneidad que adquieren sus prácticas, las cuales se imbrican estrechamente a las condiciones de posibilidad de lxs sujetxs en las sociedades que habitamos signadas por una profunda desigualdad social. Así, registrar las prácticas cotidianas en la orquesta nos permite desnaturalizar una serie de

⁵⁸ Estos discursos configuran un *frente discursivo* (Fonseca y Cardarello, 2006) que, sin desconocer sus matices y diferencias internas abonan ciertas representaciones respecto de la participación de las familias o adultxs con niñxs a su cargo en su educación. Estos discursos son epocales, por lo tanto dinámicos y cambiantes, y deben ser comprendidos en los contextos socio históricos específicos en los que son producidos por organismos internacionales, instancias gubernamentales, docentes, adultxs con niñxs a su cargo, entre otros (Cerletti y Gessaghi, 2017).

supuestos respecto de la atención y la educación infantil y juvenil. Por un lado, aquellos que presuponen determinadas prácticas de acuerdo al sector social al que se pertenezca. En muchos discursos políticos y de sentido común circula una idea que sostiene que las clases medias se ocupan de la educación y el futuro de sus hijxs mientras que los sectores populares, por “incapacidad” y/o “desidia” no lo hacen (Cerletti, Fabrizio y Santillán, 2019). En contraposición, en nuestros registros de campo hemos documentado la participación en “la cooperadora”, ya sea colaborando en las actividades propuestas y/u ocupando cargos en su estructura, de adultxs pertenecientes tanto a los sectores populares como a los sectores medios o medios/altos. Y por otro lado, problematizamos supuestos que sostienen la necesidad de disponibilidad de todxs lxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo en la participación de actividades como “la cooperadora” centralizando la responsabilidad adulta respecto de lxs niñxs en torno a las figuras parentales (Cerletti y Santillán, 2018).

Durante el último ensayo antes del concierto de fin de año, un grupo de mujeres -madres, la hermana mayor de una de las nenas que asiste a la orquesta y la abuela de otra de las nenas- algunas activas participantes de la cooperadora y otras que comenzaron a acercarse durante esas semanas de preparación del concierto, mientras lxs niñxs y jóvenes ensayaban las obras, se dispusieron en el hall donde suele reunirse “la cooperadora” a preparar parte del vestuario que usarían niñxs y jóvenes durante la presentación. En la siguiente nota de campo es interesante notar cómo la falta de envío de material de otrxs adultxs es significado por estas mujeres como falta de participación, y se evidencia, a partir de las palabras de Marisol, que hay adultxs que encuentran otras formas de acompañar en la educación, de “participar”, como hacer el vestuario ellxs mismos:

Mientras están haciendo los gorros se ponen a hablar de que el gorro de bruja es más difícil y que además con cartulina es peor. Entonces Juliana comienza a hablar de la importancia del compromiso de “los padres”.

Juliana: Yo pregunto, si es para diseñar, por qué no nos ponemos las pilas y que cada padre traiga dos cartulinas, dos goma eva negra y lo hacemos, y ya está.

Flavia: Es que ya las pidieron hace rato, el otro día yo llamé a Marisol, que pidieron para hacer los bolados.

Juliana: Bueno, hay que poner cuaderno. ¿Y si ponemos en el grupo que el nene que no colabora no va a tener gorro? Así a lo corta.

Flavia: Te van a mandar a la mierda

Juliana: Bueno que me manden a la mierda

Cecilia: [Llega Marisol con tijeras más grandes] Estamos diciendo Mari, de poner en el grupo si ahora a la salida pueden traer, acercar materiales ¿no? para hacer en la semana. Porque es poco lo que hay, que cada papá tiene que traer dos de goma eva.

Marisol: Bueno, no, lo que pasa que hay algunos que los hacen ellos.

De una nota de campo durante una jornada de sábado diciembre de 2017

Más tarde, durante una conversación con Marisol, me cuenta que hay muchxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo que hacen ellxs mismos el vestuario porque “no tienen para comprar dos cartulinas o goma eva” entonces “lo hacen con lo que tienen en la casa”. Durante ese mismo día, mientras el grupo de mujeres continúa preparando el vestuario, registro que comienzan a acercarse a la zona de ensayo adultxs con niñxs a su cargo y se sientan en las escaleras cercanas a observar y escuchar cómo la orquesta practica el concierto de fin de año. Es ineludible notar que ningunx de estxs adultxs se acerca a la zona donde se reúne “la cooperadora” ni pregunta si es necesario ayuda para la realización de los gorros o con el desayuno, pero también evidencia que eso no significa que no participen de los procesos educativos de sus hijxs.

En esta misma línea, la semana siguiente, antes de comenzar el concierto de fin de año, me encuentro con Gustavo y Javier que estaban preparando los premios de la rifa que habían organizado para ese día. Todos los años en el último concierto del ciclo se hace una rifa anual, los premios son donaciones que hacen los docentes, lxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo y comerciantes de la zona. Cuando los saludo, Gustavo me muestra los regalos, entre los cuales hay una importante cantidad de libros organizados en combos de dos o tres armando distintos premios. Según me cuentan fue una colaboración de un papá

que trabaja en una editorial y los donó para la ocasión. De este modo, lo registrado nos permite tensionar la idea de la “participación” como un conjunto de prácticas lineales y argumentar que las acciones de lxs adultxs son heterogéneas, entramadas fuertemente a sus condiciones de posibilidad y deben ser entendidas en contextos epocales de mayor generalidad.

En estrecha vinculación, entendemos que lxs sujetxs al configurar las propias obligaciones y responsabilidades, configuran de manera dialógica las ajenas. Así, en estos procesos se ponen en juego heterogéneos sentidos de “lo estatal” y “lo gubernamental”. En relación a los fragmentos de notas de campo que citamos previamente, identificamos un sentido de “lo estatal” que no podemos eludir y que aparece vinculado a las responsabilidades de “las familias” respecto de la educación de sus hijxs. En este sentido, cuando una de las madres plantea que “el Estado somos todos” está reforzando la idea de que aquellxs adultxs que utilizan el argumento de que algunas acciones son responsabilidad del Estado, deberían participar –o colaborar- en las acciones de la cooperadora porque entonces el Estado también son ellxs. En articulación aparece una idea de “lo gubernamental” como la administración “de turno que está cuatro años” adjudicándole una característica de menor permanencia, algo que pasa, que cambia. En cambio, “el Estado es otra cosa, sos vos el Estado”, el Estado es unx siempre.

Asimismo, según registramos durante el trabajo de campo, se evidencia cómo los sentidos –en este caso en torno a “lo gubernamental” y “lo estatal”- deben ser comprendidos en el marco de procesos socio históricos más amplios. El comentario respecto de que las orquestas escuelas están cerrando encuentra anclaje en hechos vinculados a las políticas de gobierno recesivas que ya comentamos previamente y que fueron impulsadas por la gestión de gobierno que administró el Estado durante nuestro trabajo de campo en el marco de las cuales muchxs docentes de programas de orquestas fueron despedidxs⁵⁹ o no cobraron sus salarios durante meses. Del mismo modo, en los comentarios en los cuales se propone mandar una nota dirigida a lxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo para que colaboren con el arreglo de los cellos entendemos que, como venimos mencionando en este capítulo, producto de este retraimiento del

⁵⁹ Analizaremos este proceso en el capítulo 2.

Estado en la atención de los sectores populares, emerge un escenario en el que se individualizan los problemas sociales y se profundiza el delegamiento en lxs propixs sujetxs de las estrategias de resolución de las diversas problemáticas vinculadas a la educación y el cuidado de niñxs y jóvenes, como por ejemplo el arreglo de los instrumentos.

Consideramos que en articulación a esta definición de las acciones y la configuración de responsabilidades y obligaciones vinculadas al núcleo de necesidades/demandas presentes aparecen asociados sentidos en torno al futuro de estxs niñxs y jóvenes que configuran el segundo núcleo temporal de necesidades/demandas. Asimismo entendemos que estas configuraciones se encuentran imbricadas en el contexto socio histórico descrito y deben ser analizadas como producto de una época. Durante nuestro trabajo de campo, identificamos algunas de las necesidades vinculadas al futuro de lxs destinatarixs de la orquesta, como el reclamo de certificación por los aprendizajes adquiridos por ellos o la futura inserción en el mercado laboral. En múltiples ocasiones, tanto en las entrevistas que realizamos como en las conversaciones que entablamos durante nuestras visitas al campo, tanto adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo como docentes nos comentaron la necesidad de legitimar de alguna manera “oficial” los conocimientos adquiridos en la orquesta. En este sentido, documentamos que es “el Estado”, en algunas de sus formas de gobierno, el que aparece significado como responsable de otorgar una certificación que dé cuenta de los estudios y aprendizajes adquiridos por lxs destinatarixs en la experiencia documentada. Profundizaremos en estas cuestiones en el capítulo 4 de esta tesis cuando abordemos dimensiones vinculadas a los procesos de producción de expectativas de futuro en el marco de la orquesta. Sin embargo, en el desarrollo de los análisis que venimos desplegando en este capítulo resulta ineludible mencionar el sentido otorgado al Estado –a modo de responsabilidad– respecto de la certificación de los estudios adquiridos por lxs destinatarixs en la experiencia

En articulación con esto, observamos cómo las estrategias que lxs sujetxs impulsan se encuadran en una trama fina en la que deben ponderar lo que tienen, lo que reclaman y lo que podrían perder o ganar a partir del reclamo por la certificación, a la cual entienden como válida si es otorgada por alguna

instancia estatal. En una conversación que tuvimos con Gustavo, (como ya referimos, el padre de dos niños y una niña que asisten a la orquesta y presidente de la cooperadora durante nuestro trabajo de campo), aparecen una serie de aristas que nos invitan a analizar la complejidad de los escenarios mencionados. Durante uno de los recreos matutinos de los sábados, antes del ensayo general de orquesta, Gustavo me dice que él piensa que “es Nación el que tiene que dar los certificados, pero Diego (se refiere al coordinador) me dice que si pedimos eso podemos perder esto” (refiriéndose al centro cultural que funciona como sede 1), o los contratos municipales, y cierra la idea diciendo que “es difícil”.

Así, observamos las tensiones que atraviesan las configuraciones de *necesidades*, las disputas por el establecimiento de prioridades y las vinculaciones con lo estatal que emprenden lxs sujetxs en experiencias como la abordada. Estas tensiones se dan en contextos atravesados por la desigualdad social en las que lxs sujetxs, en la disputa por sus derechos, deben consensuar y ponderar las mejores decisiones a tomar y acciones a impulsar sin poner en riesgo lo ganado y en pos de mejorar sus condiciones de existencia.

V. A modo de recapitulación

En este primer capítulo hicimos un recorrido por los territorios en los que se desarrollan las actividades propuestas en el marco de la orquesta documentada a partir de explorar el proceso de expansión y crecimiento que experimentó la misma. Así, fuimos dando cuenta de las modalidades en que, entramadas a este proceso, lxs sujetxs configuran heterogéneos sentidos y producen discursos respecto de las *necesidades* que entienden -de manera diferencial- deben ser atendidas en el devenir de la orquesta.

Apoyándonos en lo desarrollado hasta aquí, queremos resaltar la importancia de atender estos procesos desde una mirada que contemple los discursos sobre las necesidades y no las necesidades en sí, ya que consideramos que es en ese camino en el que podemos dar cuenta de la complejidad de la trama que componen lxs sujetxs en la cual, de acuerdo a

relaciones de fuerza, configuran un abanico de acciones para atender lo que definen como necesario.

En este amplio abanico, enfatizamos la importancia de analizar las heterogéneas modalidades de vinculación y participación desarrolladas por lxs sujetxs en la orquesta e indagamos en las estrategias y acciones desplegadas y las decisiones tomadas, en primer lugar, por lxs trabajadores -docentes, coordinadores, directores de orquesta, preceptores- y luego, por otrxs actores, como las familias o adultxs que tienen a su cargo lxs niñxs y jóvenes destinatarixs. Así, atender estas modalidades implica considerar las trayectorias y experiencias de lxs sujetxs que se entranan a los sentidos que van configurando respecto de las poblaciones destinatarias y su educación.

Al analizar una de las formas en las que lxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo se hacen presentes en la orquesta, nos referimos a “la cooperadora de padres” de la orquesta, observando simultáneamente que las vinculaciones de “las familias” con los procesos formativos de lxs niñxs y jóvenes que tienen a su cargo no se limitan a las convocatorias oficiales que puedan hacer lxs sujetxs responsables de la experiencia (convocatoria a reunión de familias, a colaborar en situaciones específicas, etcétera) ni pueden rastrearse únicamente en los espacios escolares (Santillán y Cerletti, 2011). En la orquesta documentamos que ocurren, en la trama cotidiana, múltiples presencias de “las familias” y encuentros en los que lxs diversxs sujetxs ponen en juego sus trayectorias y experiencias en diferentes ámbitos de actuación. En dichos encuentros, lxs sujetxs van anudando sus experiencias –al tiempo que éstas van siendo modeladas– y construyendo de manera colectiva modalidades de participación locales.

De este modo, en las vinculaciones que van desplegando en el devenir cotidiano de la orquesta se van configurando procesos de negociación en los que van definiendo los sentidos del “estar juntxs” al tiempo que definen y negocian cuáles son las necesidades a atender en la orquesta. En estrecha vinculación, estas negociaciones se hilvanan a las trayectorias de lxs sujetxs y a los propósitos y objetivos que configuran respecto de la participación en la orquesta de lxs niñxs y jóvenes que tienen a su cargo. Observamos cómo estos propósitos son heterogéneos y dialogan con los discursos sobre lo necesario que

despliegan lxs diferentes sujetxs, tiñendo asimismo las estrategias propuestas, las acciones planificadas y el devenir de la orquesta, generando así instancias de debate, disputa y negociación respecto de las decisiones a tomar.

Entendemos que estas apropiaciones, negociaciones y producción de demandas son configuradas en un marco de sentidos –heterogéneos y disputados- por lxs actores que implica privilegiar la experiencia formativa abordada -la orquesta- como una instancia de gran importancia para el desarrollo de lxs niñxs y jóvenes, ya sea por la posibilidad de socializar con pares, por el acercamiento a la música, por la posibilidad de una herramienta de trabajo futura, etc. Asimismo la producción de demandas en la experiencia documentada se entrama a procesos sociales más amplios y de larga data, caracterizados por la histórica demanda de educación que han personificado los sectores populares y por los sentidos que han acompañado al proceso de desarrollo del sistema educativo en nuestro país, en el que la educación ha sido durante muchos años una promesa de movilidad social.

De este modo, el análisis de estos procesos en clave histórica y recuperando la escala de *la vida cotidiana* nos permite profundizar en la indagación de la configuración y adjudicación de responsabilidades y obligaciones respecto de la atención y educación infantil y juvenil atendiendo a los sentidos heterogéneos, locales e históricos en torno a “lo gubernamental” y “lo estatal” que se ponen en juego. En el despliegue de los procesos de apropiación que realizan lxs sujetxs se entraman tanto experiencias que lxs sujetxs traen de otros escenarios de actuación, como las escuelas, como sentidos epocales e históricos respecto de lo que constituye ser “un padre responsable” (Santillán, 2009), respecto de “lo estatal”, “lo gubernamental”, “la educación”, entre otros. En este sentido, observamos que los usos, prácticas y concepciones que producen lxs sujetxs en la vida cotidiana son expresión y síntesis de las relaciones sociales históricas que los atraviesan (Rockwell, 2009) y permiten reconstruir los escenarios particulares atendiendo a las significaciones y apropiaciones locales como históricamente situadas.

En el siguiente capítulo nos centraremos en el análisis de los antecedentes de la historia reciente en nuestro país en materia de políticas educativas, con el objetivo de indagar en las condiciones de posibilidad de

surgimiento del programa en el que se enmarca la experiencia que documentamos en esta investigación. Y, como venimos sosteniendo y estrechamente vinculado a lo planteado en el párrafo anterior, nos posibilita profundizar en la comprensión de los sentidos configurados por lxs sujetxs y las acciones desplegadas, respecto de la atención y educación de la infancia y la juventud en el contexto de la orquesta.

Capítulo 2

Un recorrido en clave histórica: análisis desde las políticas neoliberales de los 90 hasta el “campo de lo socioeducativo”



I. Introducción

En este capítulo nos parece importante remontarnos en el tiempo para indagar en cuáles fueron las condiciones socio históricas, decisiones y orientaciones en políticas educativas que nos permiten contextualizar el surgimiento del programa abordado⁶⁰. De este modo, en los apartados que siguen analizamos en clave histórica algunos hitos de las regulaciones estatales en materia educativa para comprender las condiciones de posibilidad de surgimiento de los programas y políticas socioeducativas entre las que se encuentra el Programa de Orquestas Escuela de la Provincia de Buenos Aires, donde realizamos nuestra investigación. A partir de considerar estos dispositivos como constructos sociales, históricos y atravesados por procesos de negociación y disputas (Raggio, 2013), entendemos que sin estas referencias y recorrido histórico no podríamos comprender la complejidad de los procesos y realidades bajo análisis en esta tesis.

Por cierto, el análisis que desplegamos en este capítulo en torno a los procesos y a las principales regulaciones y dispositivos destinados a atender la educación de niñxs y jóvenes en nuestro país en las últimas décadas, nos posibilita entender por qué y cómo surgen novedosas modalidades de intervención social que configuran lo que veremos más adelante como el campo de “lo socioeducativo”. Asimismo, estos análisis nos permiten problematizar interrogantes que atraviesan esta investigación, respecto de los sentidos en torno a la educación de niñxs y jóvenes en coyunturas de marcada desigualdad social al tiempo que indagar en los procesos históricos en los que se fueron hegemonizando y disputando. El recorrido histórico y análisis de determinados hitos ilumina la comprensión del surgimiento de las orquestas como políticas estatales de inclusión educativa, así como también lo que se pone en juego en ellas respecto de la atención de la infancia y la juventud y del derecho a la educación, entre otras cuestiones que iremos desarrollando.

Las transformaciones de las leyes y regulaciones en las diferentes coyunturas históricas que analizamos no determinan que cambien

⁶⁰ Acordamos con Duschatzky y Redondo en que “la historia no retorna como el lugar revelador de las causas del presente, pero tampoco el presente es creación absoluta, invención pura, desatada de procesos y dinámicas históricas” (Duschatzky y Redondo, 2013:126).

inmediatamente las realidades socioeducativas como las documentadas (Gessaghi y Petrelli, 2020 en prensa). En contraposición, nuestro análisis se ancla en una perspectiva que considera los procesos históricos de manera compleja en los que se entraman trayectorias diversas, perduran sentidos pretéritos disputando su lugar con sentidos emergentes de la educación y atención de la infancia y la juventud, tanto en los territorios como en las letras de las políticas. En este sentido, es central atender a rupturas y continuidades y a las tradiciones locales que en muchos casos anteceden al diagrama y “bajada” de las políticas y programas (Santillán, 2020 en prensa). Comprender cómo emergen diversos significantes en las heterogéneas coyunturas históricas analizadas en este capítulo, hecha luz sobre los procesos que encarnan lxs diversxs sujetxs en los territorios y en el marco de la orquesta escuela documentada. De tal forma, consideramos que los significantes que iremos analizando dialogan entre sí, disputando, consensuando, perpetuando o disrumpiendo específicos sentidos sobre la atención y la educación de niñxs y jóvenes y se cristalizan en regulaciones, leyes, discursos de gobierno y prácticas locales.

Así, en primer lugar analizamos las características que tomaron las políticas educativas durante los gobiernos menemistas y auge del Estado neoliberal de los años 90. Nos centramos en lo que se denominó crisis del Estado de bienestar y en las principales orientaciones surgidas en este periodo tales como la subsidiariedad del Estado, la descentralización administrativa y financiera de las instituciones educativas, el carácter focalizador, asistencialista y compensatorio de las políticas estatales, entre otras; analizando las principales leyes, regulaciones y proyectos de intervención social que dieron marco a las profundas transformaciones ocurridas durante estos años.

En segundo lugar, analizamos los años posteriores al menemismo, es decir el gobierno de la Alianza y la crisis del 2001. Nos centramos en el análisis de la profundización de la crisis social, principalmente en lo referido a la educación.

En tercer lugar, nos ocupamos de los tres gobiernos kirchneristas que ocurrieron entre 2003 y 2015. Focalizamos el análisis en el retorno del sentido de la necesidad de un “Estado presente”. Indagamos en la incorporación de “lo

socioeducativo” como característica principal de las políticas impulsadas durante esos años en materia de educación. Asimismo, analizamos el sentido de “inclusión” y de “comunitario” de estas políticas y la importancia de la “territorialización”.

En cuarto lugar, nos centramos en algunos de los programas de orquestas infanto juveniles profundizando el análisis en aquellos impulsados en las últimas décadas en nuestro país en distintos niveles jurisdiccionales -Ciudad de Buenos Aires, Nación y Provincia de Buenos Aires- desde instancias vinculadas a la gestión educativa. En este marco, analizamos el Programa de Orquestas Escuela de la Provincia de Buenos Aires del cual depende la orquesta en la que realizamos nuestro trabajo de campo.

II. Algunos antecedentes históricos

En este apartado analizamos, en primer lugar, algunas de las principales características de las transformaciones ocurridas durante los años 90; y en segundo lugar, indagamos en su profundización durante los primeros años del siglo XXI. En este periodo, producto de la llamada crisis del Estado de Bienestar⁶¹, se hegemonizaron posiciones de carácter neoliberal que buscaron gestionar y reorientar las políticas estatales. Estas posturas sostuvieron que, en materia económica, un Estado cuyo eje es la asistencia social genera algunos efectos a los cuales consideraban indeseables, tales como, en primer lugar, poner en riesgo el libre funcionamiento del mercado y que lxs sujetxs puedan competir libremente en él; en segundo lugar, obstruir las bases del sistema económico, único lugar donde lxs individuos podrían encontrar la posibilidad de prosperidad; y en tercer lugar, constituir un atentado a la libertad individual (Paviglianiti, 1991 y 1995). En este sentido, las posturas neoliberales

⁶¹ Un antecedente importante en este sentido es la investigación realizada por Estela Grassi, Susana Hintze y María Rosa Neufeld en relación a los discursos legitimadores en torno a lo que se llamó e instaló en el imaginario social como crisis del estado de bienestar, teniendo como efectos concretos la planificación de las políticas sociales. Las autoras analizan las características de este discurso legitimador focalizando la mirada en tres áreas de políticas que atañen a determinadxs sujetxs sociales y sus derechos específicos: ciudadanxs y políticas educativas, trabajadores y sistemas de obras sociales y por último, políticas de asistencias alimentarias y sectores “pobres” (Grassi, Hitnze y Neufeld, 1996).

sostuvieron la necesidad de promover subsidios individuales para abandonar paulatinamente las prestaciones estatales y promover así, el consumo de los servicios necesarios por parte de lxs sujetxs, en el mercado, reduciendo las estructuras e inversiones estatales.

Sin embargo, no se pueden comprender estos procesos como exclusivamente vinculados a cuestiones económicas ya que las reorientaciones atañen integralmente al campo político y cultural y redefinen todas las relaciones y dimensiones sociales en las que participan lxs sujetxs (Grassi, Hintze y Neufeld, 1996). De este modo, las cuestiones vinculadas a lo educativo no están exentas y la educación que había sido considerada como un derecho a lo largo de décadas en la historia argentina, en esos años quedó impregnada de estos nuevos sentidos neoliberales y se vio cuestionada en sus bases, buscando transformar su sistema a través de nuevas regulaciones y leyes. Entre los argumentos que esgrimieron lxs neoliberales cobró fuerza la idea de que los sistemas escolares eran ineficientes y que lo que producían era de baja calidad por lo que se concluyó que el sistema educativo público había fracasado y debía ser profundamente transformado reduciendo la participación del Estado (Puiggrós, 1996).

Teniendo en cuenta las apreciaciones en torno a la educación pública desarrolladas por Sandra Carli (2003), cuando plantea la importancia de considerarla como “un espacio de transmisión de la cultura, como un espacio de producción de identidades y como un espacio de representación social” (Carli, 2003:15) entendemos que la educación –en sentido amplio y más allá de la escuela (Levinson y Holland, 1996)– deja huellas en las experiencias biográficas de lxs sujetxs. Compartimos con Carli la noción de la educación pública –tanto en su forma escolar como en contextos formativos que la exceden, como la orquesta- como un espacio donde se configuran identificaciones⁶² –en diálogo

⁶² Preferimos hablar de identificaciones -antes que de identidad- en el sentido que lo explicitan Brubaker y Cooper (2000) al pensar categorías analíticas alternativas al concepto de identidad y que movilicen reflexiones superadoras. Los autores proponen el término identificación porque suponen que es intrínseca a la vida social y a diferencia del concepto de identidad “invita a especificar los agentes que llevan a cabo la acción de identificar” (Brubaker y Cooper, 2000:18). Explicitan además, que las maneras en que uno se identifica y es identificado por otros son situacionales y contextuales. En este mismo sentido, Hall (2003) propone pensar las identificaciones como contingentes y condicionales vinculadas a determinadas condiciones de existencia material y simbólica. Un aspecto interesante que menciona este autor es que las

con huellas identificatorias previas o simultáneas que se dan en otros ámbitos como la familia, entre otros— fuertemente atravesadas por el contexto social y las contingencias históricas. Entonces, la educación pública en tanto espacio de representación de diversos sectores sociales y de configuración de identificaciones -abiertas, dinámicas, situadas- imprime sus propias huellas y por ende, los sentidos que la atraviesan —como un derecho, como un servicio, como el camino para mejorar las condiciones de existencia futuras, como un sistema ineficiente y arcaico, como la garantía de la igualdad social, entre muchos otros— impregnan las experiencias de lxs sujetxs. De este modo, abogamos por un sentido del sistema educativo como un “espacio de constitución de sujetos educativos pero también como creador de condiciones para la producción de sujetos políticos y culturales” (Carli, 2003:19)

Si bien, hacia mediados de los años 80 y desde su creación, el sistema educativo tenía una cierta estabilidad y demostraba que los problemas educativos que se presentaban tenían solución (Puiggrós, 1996), comenzaron a surgir una serie de críticas —sostenimiento de la deserción escolar, inequidad del sistema y consecuente adquisición de forma piramidal, centralización y burocratización de las maquinarias escolares, rigidez en los rituales, lentitud en los cambios curriculares y tecnológicos- que culminaron en una demanda generalizada de un cambio urgente del sistema educativo y de la educación en general (Puiggrós, 1996). Esta necesidad de transformación fue materializada por una propuesta de corte neoliberal -ante la falta de organicidad y poder para hegemonizarse de propuestas alternativas superadoras provenientes de otras posiciones políticas- que fue tomada como la única y mejor posible y terminó agudizando la crisis del sistema educativo y profundizando las desigualdades existentes (Paviglianiti, 1995; Grassi, Hintze y Neufeld, 1996; Puiggrós, 1996; Feldfeber, 2003; Duschatzky y Redondo, 2013, entre otros). Las políticas neoliberales en materia educativa encontraron legitimidad en la promesa de mejorar la calidad de la educación a partir de hacer más eficiente el gasto estatal y lograr una mayor “equidad” en la garantía de este derecho a la población (Puiggrós, 1996).

identificaciones no son un sistema relacional coherente sino que conviven entre sí de manera conflictiva y desordenada.

En estos años el sentido de equidad aparece con fuerza ganando terreno al de igualdad, que supo ser orientador de las políticas e intervenciones estatales durante los años previos al surgimiento del neoliberalismo en nuestro país. Son interesantes los aportes de Danani (2008) al respecto, cuando la autora plantea que por un lado el concepto de igualdad ubica el problema en el plano de los valores cuyo ideal es la igualdad de todos los integrantes de una sociedad. Y por el otro lado, la equidad sitúa el problema en el plano de los recursos persiguiendo el logro de una mejor distribución, “la equidad funciona principalmente como un principio rector de procedimiento en el plano de la distribución, un principio según el cual los individuos deben tener lo básico para atender la vida, y por eso atiende a los mínimos (...). Es propio de la equidad entonces, que proceda por discriminación, por diferenciación, o por “trato diferencial” (Danani, 2008:42).

A continuación, analizaremos las principales implicancias de las leyes, regulaciones y políticas estatales sancionadas e implementadas en ese periodo en materia educativa, considerando sus principales orientaciones. Los siguientes planteos analíticos tienen como uno de sus objetivos comprender las intervenciones estatales de la época ya que son los antecedentes históricos de las posteriores intervenciones sociales en las que se enmarcan los programas de orquestas infanto juveniles bajo análisis. Así, comprender el devenir de las políticas y regulaciones en materia educativa enlazará con nuestras interpretaciones de las prácticas respecto de la educación como derecho, respecto de la infancia y la juventud, respecto de la inclusión de los sectores populares, entre otros, que documentamos en la orquesta donde realizamos nuestro trabajo de campo.

II.a. Los 90: leyes, regulaciones y políticas estatales implementadas en los años del neoliberalismo

Durante la última década del siglo XX en nuestro país gobernó como presidente de la Nación Carlos Saúl Menem, quien fue elegido en 1989 y ejerció su primer mandato hasta el año 1995, momento en el cual fue reelecto ejerciendo el cargo hasta el año 1999. Durante sus años de gobierno su gestión estuvo

fuertemente orientada por políticas de carácter neoliberal y por cuestionamientos al Estado de tipo Keynesiano. En el marco de este amplio modelo socio económico que tendió a la privatización de lo público, trasladando las responsabilidades en torno al cumplimiento de los derechos a lxs sujetxs e instituciones, el rol que históricamente había desempeñado el Estado en materia educativa fue fuertemente discutido (Neufeld, 2020 en prensa). La tendencia de esos años fue reforzar el rol subsidiario del Estado en lo referente a educación, y trasladar las responsabilidades por el desarrollo de la misma a lxs individuos y las familias (Paviglianiti, 1995) “promoviendo la individualización y comunitarización de la protección [social]” (Danani, 2008:45). De este modo, la orientación de las políticas de esos años se guio por la distribución de recursos que fueron asignados a partir de considerar las condiciones de vida de lxs destinatarixs. En este sentido, la protección social se individualiza ya que el acceso al beneficio depende de la situación o las acciones de lxs sujetxs, quienes deben encarnar algún indicador de carencia para constituirse como población objetivo (Montesinos, 2002; Cerletti, 2020 en prensa). Esta característica se complementa con la “comunitarización” que implica el delegamiento de las responsabilidades en los grupos primarios como las familias o grupos más amplios incluyendo relaciones de proximidad o vecindad (Danani, 2008).

Siguiendo las directivas de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional impuestas en la renegociación de la deuda externa, cobró fuerza un proceso que había comenzado a mitad del siglo XX y que incluyó la descentralización organizacional y financiera de los sistemas escolares con paulatina transferencia a las provincias y al sector privado (Bravo, 1994), la implementación de programas y políticas focalizadas y asistenciales⁶³, el desfinanciamiento de la educación pública media y superior, la flexibilización de los contratos docentes, entre otros.

Durante esta década comienzan a transformarse los sentidos en torno a la educación en nuestro país. Lo que había sido considerado históricamente como un bien social, empezaba a pensarse como parte del mercado regulado por la oferta y la demanda (Puiggrós, 2003) quedando la política educativa

⁶³ Como característica principal de las estrategias focalizadas es importante mencionar que se propone identificar problemáticas de un determinado grupo poblacional y orientar programas y políticas para la atención de las mismas (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998).

subordinada a la política económica. En este proceso de transformaciones y reorientaciones el sentido en torno a lo público, asociado históricamente a la educación de gestión estatal en nuestro país, experimentó fuertes cambios. En primer lugar, el sentido de lo público en materia educativa se amplió para incluir a la educación de gestión privada; y por otro lado, se redefinió la idea de universalidad vinculada al derecho de educación para todxs lxs ciudadanxs producto de las políticas focalizadas impulsadas durante esos años (Feldfeber, 2003).

Retomamos los debates en torno al par público-privado que desarrollamos en el capítulo anterior. Recordemos los interesantes aportes de Rabotnikof (1998) que mencionamos para pensar la dicotomía. La autora propone la importancia de tomar en cuenta los contextos de discusión en los que se ponen en juego debates en torno a lo público y lo privado. Como vimos en el capítulo anterior, el primer contexto refiere al análisis de la sociabilidad, “la vida en público” y “la vida en privado”; el segundo retoma los debates en el seno de la literatura feminista en torno a las relaciones de poder que atraviesan los ámbitos domésticos; el tercer contexto hace referencia a lo público y privado como oposición entre mercado y estado; y el cuarto refiere a las discusiones que retoman esta dicotomía preservando lo público a lo relacionado a la participación ciudadana vinculada a las decisiones colectivas. En el capítulo anterior profundizamos en los dos primeros contextos de debate mencionados por Rabotnikof, al analizar la configuración de los discursos en torno a las necesidades en el marco de la orquesta y continuaremos el análisis de estos núcleos de debate en el siguiente capítulo cuando analicemos aspectos vinculados al cuidado de niñxs en el marco de nuestra investigación. En este capítulo nos centraremos en cuestiones vinculadas a los dos últimos contextos de debate mencionados por la autora.

En este sentido, en relación a las transformaciones en materia educativa en los años bajo análisis en este apartado, donde, como mencionamos previamente, comienza a resquebrajarse el sentido de la educación como bien social, resultan interesantes los análisis en torno al par público-privado y su vinculación con la escisión entre el Estado y el mercado, entre lo colectivo y lo individual, entre las esferas de lo público y de lo privado. Retomando lo

sintetizado por Feldfeber (2003), desde los siglos XVII y XVIII comienza una diferenciación entre Estado, sociedad e individuo marcada por el uso del adjetivo “público”. Tal como plantea la autora, comienzan a desplegarse líneas de análisis en torno al espacio público entre las que se destacan las apreciaciones de Hannah Arendt y de Jurgen Habermas.

Arendt (1993), para comprender lo público, se remite a dos cuestiones entrelazadas entre sí; por un lado, aquello que aparece en público y puede verse y oírse por todos; y por otro lado, el mundo en sí mismo, que es común a todos, y por lo tanto se diferencia de nuestro espacio privado en él.

En relación a lo privado, Hannah Arendt lo entiende como el ámbito en el que se desarrolla la propia vida, en donde si se viviera en privado por completo no se accedería a cuestiones esenciales, para la autora, como la de ser visto y oído por otros compartiendo el mundo en común (Arendt, 1993). De este modo, según lo propuesto por Arendt y sintetizado por Feldfeber, “mientras lo público remite a la acción y al discurso y es el ámbito de la libertad, lo privado remite a la reproducción y al trabajo y es el ámbito de la necesidad” (Feldfeber, 2003).

En cuanto a los planteos de Habermas (1994), el autor nos convoca a pensar la esfera pública como un espacio donde se deliberan cuestiones de interés común. Esta esfera se encuentra atravesada por el conflicto que resulta de la disputa entre los diversos grupos por participar de la definición de los intereses comunes. Tal como mencionamos en el capítulo 1, siguiendo los planteos de Fraser (1991), la autora cuestiona la mirada que entiende el par público-privado únicamente como instancias o dominios sociales e invita a considerarlos también como poderosos términos que instalan valoraciones sobre determinadas perspectivas en detrimento de otras, valoraciones profundamente atravesadas por relaciones de poder. En este sentido, este terreno, siempre atravesado por el conflicto y por la desigualdad de las posiciones de lxs sujetxs en la conformación social, se constituye como un campo de disputa de intereses y negociaciones por establecer sentidos, valoraciones e impulsar acciones.

En el periodo que estamos abordando en estas líneas, los sentidos en torno a lo público encontraron una redefinición de la mano de procesos que implicaron la individualización de lo social y la devaluación de los espacios

públicos en un contexto de marcada y creciente polarización social (Feldfeber, 2003). Producto del avance en materia económica y política del modelo neoliberal, fueron ganando terreno los sentidos en torno a la desvalorización de lo público como asunto colectivo y de Estado. De tal forma, con el avance de la privatización de lo público se redefinen los límites de estos dos universos, y asuntos que habían ganado su lugar en el ámbito público comienzan a reconsiderarse y a adjudicarse la responsabilidad de manera individual y privada. Estas cuestiones, junto al avance y profundización de la precarización y exclusión social, agudizaron las desigualdades existentes en la sociedad del momento. En materia educativa estas redefiniciones cuestionaron el sentido histórico de la educación entendida como derecho social. En contraposición, la ubicaron en el lugar de un servicio permeando tanto las tramas de las legislaciones que se implementaron en esos años, como las experiencias de lxs sujetxs y los sentidos que históricamente habían significado a la educación en nuestro país.

Durante esos años se sancionaron una serie leyes y se implementaron diversas políticas estatales que dieron marco a las transformaciones que venimos mencionando. Nos referiremos a continuación de manera sucinta a las principales regulaciones, dispositivos y normativas ya que entendemos que este recorrido iluminará nuestros análisis respecto del surgimiento del programa de orquestas escuela que investigamos, porque nos permitirá comprender con qué debaten, dialogan, se distancian y acercan las propuestas de las implementaciones estatales bajo análisis en esta investigación. Es importante destacar que consideramos que los lineamientos y materiales normativos (leyes, regulaciones, la letra de los programas y políticas estatales, etcétera), junto con el amplio conjunto de textos producidos desde las diferentes órbitas estatales, no pueden ser interpretados como fuentes de datos aislados (Muzzopappa y Villalta, 2011). De esta manera, el corpus documental elaborado en el marco de las regulaciones y políticas requiere ser tratado atendiendo a los contextos de su producción y circulación y los múltiples sentidos con los que fueron dotados. Estos sentidos no surgen aisladamente, sino que lo hacen en diálogo con procesos sociohistóricos y políticas estatales pretéritas y enlazadas a realidades de mayor generalidad. Los análisis que realizamos en esta investigación están

orientados en este sentido y no pierden de vista la importancia de abordar en términos históricos-diacrónicos los procesos bajo estudio.

En esta línea de análisis, durante los años 90, la política educativa fue puesta en un lugar de subordinación en relación a la política económica de carácter neoliberal impulsada en esos años. Como venimos planteando, el sistema educativo argentino experimentó la mayor transformación luego de su creación en la década de 1880 y sentidos que habían caracterizado esta creación fueron profundamente transformados y cristalizados en las reglamentaciones, leyes y políticas estatales que se sancionaron e impulsaron en la etapa que estamos describiendo. Estas transformaciones no fueron únicamente a nivel semántico, sino que se materializaron en modificaciones y nuevas regulaciones en materia económica, educativa y en la organización del sistema en general.

Entre los primeros procesos que merecen ser destacados por las profundas transformaciones que generó, se encuentra la profundización de la transferencia de los establecimientos educativos nacionales a las provincias. Este proceso comenzó en la segunda mitad del siglo XX, ocurriendo la primera transferencia en 1960 durante la presidencia de Arturo Frondizi (1958 – 1962). Luego de estas primeras experiencias, ubicamos un segundo período durante el gobierno de facto de Onganía (1966 – 1970), cuando se realizó la transferencia de 680 escuelas a las provincias de La Rioja, Río Negro y Buenos Aires. Este proceso continuó durante la última dictadura cívico militar (1976 – 1983) que con el objetivo de reducir el gasto público y la estructura estatal, realizó el traspaso de casi 7000 establecimientos nacionales de educación primaria a diferentes provincias sin garantizar los recursos materiales necesarios para sostenerlos (Feldfeber e Ivanier, 2003). Este proceso de transferencias se terminó de llevar adelante durante el primer periodo presidencial de Carlos Menem, cuando el 6 de diciembre de 1991 se reglamentó la Ley n° 24.049 de Transferencia Educativa que facultó al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires “los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados

reconocidos”⁶⁴. Con estas regulaciones se profundizó la desigualdad entre las diferentes provincias del país ya que no todas contaban con los mismos recursos para destinar a la educación⁶⁵. Algunas provincias con serias dificultades económicas se encontraron con nuevas instituciones a administrar y sin los recursos para hacerlo. Es importante mencionar que las transferencias ocurridas fueron fundamentalmente un desligamiento de las responsabilidades financieras y administrativas desde la nación hacia las provincias y la ciudad de Buenos Aires, que dejó poco margen para la construcción de un proceso de descentralización del poder de la administración nacional (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1998; Feldfeber e Ivanier, 2003) y agudizó la desigualdad y segmentación del sistema educativo, entre otras cuestiones (Birgin 1999; Southwell, 2001; Gentili, 1998; Feldfeber, 2006; Tiramonti, 2004; Achilli, 2000; Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; entre otros). En este sentido, la Ley Federal de Educación (LFE), sancionada dos años después, constituye la “recentralización del poder en manos del mismo gobierno, en el contexto de un sistema educativo formalmente “descentralizado”” (Feldfeber e Ivanier, 2003:425).

De esta manera, la LFE (24.195/94) sancionada el 14 de abril de 1993 quizá sea de las leyes más emblemáticas –y resistidas⁶⁶- de ese momento en materia educativa. Impulsó un cambio general del sistema educativo lo cual transformó la experiencia de lxs sujetxs en la escuela cuestionando las modalidades y sentidos históricos asociados a ella desde su creación en nuestro

⁶⁴ Se exceptuaron las escuelas superiores normales y los institutos superiores estatales y privados, quedando a criterio del PEN la decisión de eventualmente transferirlos garantizando previamente su financiación parcial o totalmente. Recuperado de Infoleg, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>. Visitado en agosto del 2020.

⁶⁵ Muchas de las provincias estaban en una situación de inminente quiebra, como los casos de San Juan y Córdoba, por lo que estas transferencias provocaron la necesidad de reducir personal y cerrar establecimientos, y/o turnos. En Córdoba, por ejemplo, se cesantearon a casi 1.000 docentes de una planta de 3.400, y se cerraron secciones de educación laboral; y en San Juan se cerraron la mayoría de las escuelas ubicadas en la frontera con Chile (Puiggrós, 1996).

⁶⁶ La propuesta de sanción de la LFE –redactada dejando fuera todo dato de la realidad socioeducativa del momento- y el proceso de debate de la misma en el Congreso de la Nación estuvo acompañado de masivas protestas. Si bien estas reacciones no pudieron evitar la nueva regulación, sí indujeron a que se generen algunos cambios significativos en el texto definitivo de la ley, como por ejemplo que se asegure la gratuidad de la enseñanza en todas las jurisdicciones (Paviglianiti, 1995).

Tanto la LFE como la Ley de Educación Superior, a la que nos referiremos luego, fueron aprobadas sin el consenso de la mayor parte de la comunidad educativa (sindicatos, docentes, etc.) privilegiando una tendencia tecnocrática y contribuyendo al sentimiento de “reforma impuesta” entre lxs trabajadores de la educación y participantes de la comunidad educativa (Feldfeber e Ivanier, 2003).

país⁶⁷. Resulta significativo referirnos a esta Ley en relación a lo que fuimos trabajando previamente sobre lo público y lo privado. La LFE reguló un cambio que profundiza la reconfiguración del sentido histórico de lo público en el ámbito de la educación, dando primacía a lo privado. De este modo, se reguló a la educación privada como parte de la educación pública reduciendo la distinción a una cuestión de gestión. Ahora el campo de la educación pública se amplió incluyendo a la de gestión privada y a la de gestión estatal y resignificando el sentido histórico y fundacional de la educación pública argentina de la mano del Estado. Esta regulación no solo transformó el sentido, sino que también posibilitó el acceso de la gestión privada al presupuesto nacional en materia educativa, siendo que de acuerdo a la libertad de enseñanza regulada constitucionalmente, todos tienen derecho a participar del presupuesto y a recibir subsidios estatales (Feldfeber, 2003; Paviglianiti, 1995)⁶⁸. Asimismo, en este periodo se instalaron fuertes sentidos en torno a la ineficiencia estatal y a la eficacia privada que dieron marco y sustento a estos cambios⁶⁹.

⁶⁷ En términos de organización del sistema, la Ley produjo un cambio en lo que durante muchos años se había organizado en tres ciclos: el ciclo inicial al cual se ingresaba desde los 3 años siendo obligatoria la sala de 5 años, el ciclo primario obligatorio con una duración siete años y el ciclo secundario no obligatorio en ese entonces con una duración de cinco años. Luego de la LFE hubo cambios significativos en la estructura: la educación inicial se mantiene para niños de 3 a 5 años, siendo la sala de 5 obligatoria. Se implementó lo que se conoció como Educación General Básica (EGB) obligatoria a partir de los 6 años y organizada en tres ciclos de 3 años cada uno: EGB1, EGB2 y EGB3. Y por último, luego de cumplir los años de EGB, los estudiantes podían cursar 3 años no obligatorios de Polimodal. Estas transformaciones acarrearán una multiplicidad de cambios en los que no nos detendremos en detalle por exceder los intereses de esta tesis ("primarización" de los primeros años de la escuela secundaria, mayor deterioro en las condiciones de trabajo docente, desarticulación del sistema educativo nacional, cierre de instituciones secundarias por no tener los recursos edilicios necesario para implementar el Polimodal y el EGB3, reacomodamiento de profesores en áreas de conocimiento nuevas sin capacitación previa, entre muchos otros (Puiggrós, 2003; Neufeld, 2020 en prensa)) pero es importante mencionar que siendo un modelo que había fracasado años antes en España, profundizó las problemáticas y desigualdades existentes a nivel educativo en nuestro país.

⁶⁸ Este proceso comenzó muchos años antes, pero con la LFE se profundizó y plasmó en una regulación concreta que "otorgó respaldo legal definitivo" (Vior y Rodríguez, 2012:98).

⁶⁹ La reforma constitucional impulsada en el año 1994 reguló en el artículo 75, inciso 19 la distribución de la gratuidad, "eliminando el derecho universal a la enseñanza gratuita aunque elevando a nivel constitucional la autonomía universitaria" (Puiggrós, 2003:188). En relación a la educación superior, se sancionó La Ley de Educación Superior (24.591/95) que implicó un ordenamiento de la educación universitaria y terciaria. Algunas cuestiones que formaron parte de esta regulación se constituyeron como cambios significativos y nunca antes incorporados a una ley que regulara la educación de este nivel formativo. Nos referimos al desarrollo del concepto de autonomía universitaria previamente mencionado y sancionado en la reforma de la constitución nacional de 1994. Sin embargo, y en estrecha sintonía con los impulsos económicos de corte neoliberal del momento, dentro de la regulación hay elementos que facilitan una administración que incluye medidas tales como congelamiento de salarios docentes, inclusión de incentivos, programas de evaluación permanente, entre otras. Muchas de estas medidas características de los modelos mencionados e inspiradas en sentidos eficientistas y

En el marco de las transformaciones que venimos describiendo, que implicaron una profunda descentralización del sistema educativo, en el año 1993 el presidente Carlos Menem pone en marcha desde el Ministerio de Educación de la Nación, la intervención directa que se conoció como el Plan Social Educativo (PSE). De tal forma, el Estado nacional, que ya no se ocupaba de la mayor parte de la administración escolar, preservando principalmente la definición de contenidos y su evaluación, impulsaba de manera centralizada un programa asistencialista y focalizado para atender fundamentalmente las situaciones educativas de los grupos subalternos. Cuando fue impulsado el PSE estaba conformado por tres programas: el Programa Mejor Educación para Todos⁷⁰ destinado a mejorar la calidad educativa; el Programa Mejoramiento de la Infraestructura Escolar⁷¹ y el Programa Inserción Productiva de Jóvenes y Adultos⁷². Más tarde se agregó el Programa Nacional de Becas.

Las características focalizadoras y sectoriales del PSE se apoyaron en sentidos que señalaban la crisis del sueño de una educación común y homogeneizadora y cristalizaron así la polarización en la que se había sumergido la realidad educativa luego de la implementación de las regulaciones que describimos previamente y que marcaron el período (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1998; Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998; Southwell, 2001; Achilli, 2003; entre otros). En este sentido, lxs destinatarixs de los programas que integran el PSE eran lxs pobres, diluyendo así su característica de ciudadanxs (Duschatzky y Redondo, 2013), quebrando de este modo el sentido histórico de universalidad y de integración educativa asociado a la educación pública⁷³ (Feldfeber, 2003).

mercantilistas de la educación permanecen vigentes aún hoy (Puiggrós, 2003; Feldfeber e Ivanier, 2003). Tal es el caso del Programa de Incentivos a docentes investigadores de Universidades Nacionales creado en 1993 por el Ministerio de Educación de la Nación. En 1994 abrió su primera convocatoria en la que se categorizaron miles de docentes. Luego, hubieron otros llamados para la categorización de docentes investigadores tales como los que se realizaron en los años 2004, 2009 y 2014.

⁷⁰ Integrado por los siguientes proyectos: Atención del fracaso escolar en 1000 escuelas primarias; Estudiamos con libros; Estímulo a las iniciativas docentes; Desarrollo de informática educativa en la escuela media.

⁷¹ Integrado por los siguientes proyectos: Pro-erradicación de las escuelas rancho; Construcción de 1000 salas de jardín para niños de 5 años; Equipamiento comunidad-educación; Mejoramiento de la infraestructura en 1000 escuelas primarias; Apoyo al proceso de descentralización y federalización educativa.

⁷² Integrado por los siguientes proyectos: Primer empleo (formación profesional); Terminalidad del nivel primario para jóvenes y adultos.

⁷³ Durante la segunda mitad del siglo XX el debate que guio la conformación del sistema de educación pública estuvo orientado por ideas de igualdad y unidad nacional. De este modo, el

Así, si bien el PSE fue impulsado con el objetivo de atender las “inequidades” generadas por el nuevo sistema de ajuste, estuvo lejos de estar orientado por principios universalizantes. De tal forma, contribuyó a la redefinición de los sentidos históricos de la educación pública otorgando a la de gestión estatal el rol de contención social y atención de los sectores pobres (Feldfeber, 2003; Grassi, 2003).

La puesta en marcha del PSE inauguró una nueva etapa de intervenciones estatales en materia educativa guiadas por nuevas modalidades que estuvieron destinadas a la atención de quienes se entendía como los que más la necesitaban. De esta manera, se individualizó la pobreza adjudicándole un carácter de pertenencia exclusiva a quien la vivía, y se sostuvo que otorgando y redistribuyendo prebendas estatales (libros, becas, subsidios, etc.) se la solucionaba, negándole así su carácter social (Montesinos y Sinisi, 2003; Duschatzky y Redondo, 2013)⁷⁴. En el PSE se pueden observar con claridad los ejes que orientaron las políticas de ese momento y a los que nos referimos previamente; en busca de la “equidad” promovieron la “individualización” y “comunitarización” de las intervenciones estatales (Danani, 2008).

Siguiendo los análisis de Duschatzky y Redondo (2013), el hecho de que antes de estas experiencias no se registraran en el país datos sobre la existencia de políticas compensatorias resulta sumamente significativo y redefine las relaciones entre lxs sujetxs y el Estado, entre lxs sujetxs y la educación, entre lxs sujetxs y el programa, así como también el imaginario sobre la educación y sobre sus destinatarixs. En esos años comenzó una clasificación de la población -que sustituyó a lx otrora destinatariix universal de la educación- en la que se

Estado era quien debía garantizar uno de los derechos centrales de lxs sujetxs, la educación, para garantizar desde la base una salida homogeneizadora que pusiera fin a la desigualdad. Este proyecto se caracterizaba así por buscar la democratización de los derechos, un sentido de unidad nacional y por su carácter homogeneizador (Dubet y Martucelli, 1997; Duschatzky y Redondo, 2013)

⁷⁴ Son interesantes los análisis que despliegan Silvia Duschatzky y Patricia Redondo (2013) en relación a la estigmatización y construcción de identificaciones –tanto institucionales como de lxs sujetxs- surgidas a partir de la implementación del PSE. Las autoras parten de problematizar la implementación de políticas focalizadas como estas a riesgo de convertirse en nuevas formas de exclusión y estigmatización: exclusión del atributo de ciudadanx, y estigma de pobre y población objetivo de estas intervenciones. Asimismo señalan la importancia de comprender las condiciones de existencia y desigualdad social de manera amplia y no a partir de la identificación –y atención- de una problemática como puede ser el acceso desigual a la educación. A partir de sugerentes fragmentos de registros del trabajo de campo van desarrollando y complejizando el análisis, mostrando una diversidad de aristas de la cuestión.

debía cumplir determinados requisitos de pobreza para acceder a los beneficios del PSE. Es así como se trastocó un sentido de sujetx social ciudadanx impulsorx de demandas hacia el imaginario de sujetxs asistidxs, dependientes del Estado o del Programa en este caso. Las intervenciones focalizadas y territorializadas como el PSE tienden a la fragmentación –y clasificación- de la población y se proponen la atención de la emergencia y la carencia -de la población “necesitada”, “carenciada”, “desfavorecida”, “vulnerada” (Montesinos, 2002)- alejándose del imaginario de unidad nacional y de la educación como homogeneizadora y vehículo de la integración social que prevalecía en los años de hegemonía del Estado de Bienestar.

II.b. El Programa Zonas de Acción Prioritaria (Programa ZAP) como antecedente de las orquestas escuela

Durante ese periodo, en 1997, también comenzó a implementarse el Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y es en este marco en el que encontramos el primer antecedente de orquesta infanto juvenil como iniciativa estatal en nuestro país⁷⁵. Asimismo, otro antecedente importante son las orquestas infanto juveniles de Chascomús⁷⁶, Bariloche y Jujuy que nacieron en 1998 en el marco del Programa Nacional de Orquestas Infanto Juveniles que en ese momento dependía de la Dirección Nacional de Música y Danza de la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación⁷⁷. Es importante mencionar que estas primeras iniciativas tomaron como referencia experiencias

⁷⁵ Conocemos la existencia de otros antecedentes como la Orquesta Infantil y Juvenil de la Secretaría Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) que fue creada en el año 1996 (Avenburg, Cibeá y Talellis, 2017) con anterioridad al Proyecto de Orquestas Infantiles que se enmarcó en el Programa ZAP; o la Orquesta Juvenil de Radio Nacional y la Orquesta Juvenil de Alumnos Secundarios que dependía del Ministerio de Educación (Couve y Dal Pino, 2007), pero no nos centraremos en las mismas por no ser parte de una iniciativa estatal con objetivos de amplio alcance.

⁷⁶ En la actualidad esta experiencia es parte de la Fundación Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina (SOIJAR).

⁷⁷ Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/programapcialorquesta/>. Visitado en abril del 2020.

desarrolladas en otros lugares del continente, sobre todo las orquestas impulsadas en Venezuela por José Antonio Abreu desde 1975⁷⁸.

El Programa ZAP surgió con el objetivo general de atender el “fracaso escolar” (Montesinos, 2002) en zonas “prioritarias” y se organizó en tres ejes principales, agrupando cada uno de los cuales una multiplicidad de proyectos. Estos ejes fueron:

- 1- Disminución de la repitencia. Retención y reinserción escolar: Agrupaba los proyectos Maestro + Maestro=Éxito escolar, Residencias de Profesorado en ZAP, Ver para aprender, Retención escolar de madres y alumnas embarazadas en Escuelas Medias de la Ciudad de Buenos Aires, Puentes escolares: para llegar a los chicos y las chicas que viven en la calle, Aprender ayudando, Los chicos chicos y Juegotecas.
- 2- Acceso a bienes culturales y tecnológicos: dentro de este eje se ubicaron los siguientes proyectos: Orquestas Infantiles, Escuela y Cultura, Informática en la escuela primaria, Una mirada crítica y analítica sobre los textos audiovisuales y La Radio como herramienta para hablar, leer y escribir sobre las ciencias.

En relación a las Orquestas Infantiles, programa que se inicia en 1998, postula que son acciones comunitarias “que involucran y benefician a las familias y al medio social que estas integran promoviendo la emulación y el perfeccionamiento, como así también el desarrollo integral a través de la sensibilidad y la tarea solidaria” (Cita en Montesinos, 2002:78)

Nos referiremos en detalle a esta iniciativa en los próximos apartados cuando abordemos la diversidad de programas y proyectos de orquestas infantiles y juveniles impulsadas desde diferentes instancias gubernamentales en nuestro país.

⁷⁸ En el largometraje “Tocar y Luchar” (2004) se puede ver el desarrollo las orquestas de Venezuela que dependen de la Fundación de Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV).

- 3- Fortalecimiento del trabajo comunitario: este último eje agrupa los proyectos: Centros Educativos comunitarios, Educación Ambiental en ZAP, Campamentos educativos “una propuesta de escuela al aire libre” y PACE (Programa de Acciones Compensatorias en Educación).

Una cuestión interesante a retomar de este programa es que fue planteado como una intervención integral (en contraste con las características focalizadas de las políticas de esos años) que implicaba la necesidad de acciones intersectoriales y territorializadas⁷⁹. Sin embargo, en la práctica, tal como sintetiza Montesinos (2002) quedó como programa educativo que tiende a la intersectorialidad convirtiéndose plenamente en un programa compensatorio y focalizado⁸⁰. A continuación analizaremos los años posteriores a los gobiernos menemistas, los cuales estuvieron signados por una profunda crisis social y económica. Estos análisis echarán luz en la comprensión de las transformaciones en los sentidos sobre la educación y la atención de la infancia y la juventud que ocurrieron durante los primeros años del siglo XXI e impregnaron las experiencias de lxs sujetxs. En contextos de profunda desigualdad, se configuraron escenarios que fueron marco de procesos de demandas y que más adelante se cristalizaron en nuevas modalidades de gestión estatal que implicaron dispositivos como el programa de orquestas escuela bajo análisis en esta tesis.

II.c. Los años de la Alianza y la crisis del 2001

El segundo mandato del gobierno menemista tenía fecha de finalización en 1999; sin embargo, las intenciones de quienes gobernaban eran perpetuarse en el poder a través de una reelección. Frente a este panorama se conformó en

⁷⁹ Veremos más adelante como la “territorialización” es una característica central de las políticas de intervención denominadas como “socioeducativas” y desplegadas durante los gobiernos kirchneristas entre las que se encuentra la experiencia indagada en esta tesis.

⁸⁰ Compartimos con Soto (2020) que el programa ZAP es un importante antecedente de lo que más adelante se irá configurando como el conjunto de programas socioeducativos. Si bien, como puntualizamos previamente, terminó imperando una modalidad focalizada en su implementación, el programa ZAP comenzó a implementar programas que fueron replicados luego desde las políticas socioeducativas como las experiencias de orquestas infanto juveniles.

1998 lo que se llamó la Alianza para el Trabajo, la Justicia y la Educación (Alianza), una coalición política conformada por una diversidad de partidos y organizaciones cuyos intereses y orientaciones políticas y de gestión no eran totalmente compartidas pero el objetivo era ganar las elecciones y asumir el gobierno en 1999 para enfrentar la profunda crisis económica y social que atravesaba el país. La dupla que se presentó y finalmente ganó las elecciones estaba conformada por Fernando De la Rúa como candidato a presidente y proveniente de la Unión Cívica Radical (UCR) y Carlos "Chacho" Álvarez como candidato a vicepresidente representando el Frente País Solidario (FREPASO). Luego de la asunción del poder y con el paso de los meses, la disparidad de orientaciones e intereses fue fatal teniendo como resultado final la salida del gobierno del vicepresidente Álvarez el 5 de octubre del año 2000.

No obstante, el proceso previo a las elecciones de 1999 en el que se impulsó el armado de la plataforma de la Alianza merece una mención por la amplitud histórica de sujetos y organizaciones que lo llevaron adelante. De este modo, en 1998 se organizó el Instituto Programático de la Alianza (IPA), en el cual participaron profesionales e intelectuales en comisiones de trabajo en donde se debatieron propuestas, necesidades e intereses en vistas de la posibilidad de un nuevo gobierno. En la Comisión de Educación la pluralidad de sectores e intereses representados por docentes, legisladores, pedagogos, por la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA), representantes de escuelas privadas, estudiantes universitarios, padres y madres llegaron a importantes acuerdos que pueden sintetizarse en los siguientes puntos: atención y solución del problema salarial de los docentes, modificación de la LFE, reconocimiento de la importancia y prioridad de la capacitación docente, sostenimiento de la gratuidad educativa en todos sus niveles, reforma del Plan Social Educativo para garantizar la equidad aplicativa en Nación y provincias y el cumplimiento de los derechos en materia educativa de adultos, especial e indígenas (Puiggrós, 2003).

Sin embargo, con la asunción del nuevo gobierno electo en 1999 y la elección de quien fuera el primer ministro de Educación de la gestión, estos acuerdos fueron desatendidos. Para el cargo mencionado fue nombrado Juan

José Llach⁸¹, de pensamiento neoliberal y colaborador del ex ministro de economía Domingo Cavallo⁸², quien no había participado en los debates del IPA y sus ideas sobre educación –área en la que se desempeñaría por primera vez, ya que venía del campo de la investigación educativa vinculada a la economía– eran profundamente contradictorias con la plataforma desarrollada⁸³.

De todos modos, durante los años de la Alianza se impulsaron acciones de gobierno y políticas educativas que merecen ser mencionadas. Se aprobó en el Congreso un plan de incentivo salarial docente que destrabó el conflicto con el sector y produjo el levantamiento de la Carpa Blanca⁸⁴, se impulsó el portal Educ.ar⁸⁵, se sumó la Secretaría para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva al Ministerio de Educación, entre otras.

Este gobierno entró en una insondable crisis que culminó con un estallido social en diciembre de 2001 y provocó la renuncia de De la Rúa el 20 de diciembre de ese año. El país quedó sumergido en una profunda crisis que atravesó todas las dimensiones vitales de los sujetos. Este periodo, que se caracterizó por la inestabilidad institucional, el aumento permanente del desempleo, la devaluación de la moneda nacional y su consecuente

⁸¹ Su paso por el ministerio fue breve, ya que en marzo de 2000 renunció empujado por el descontento de los votantes de la nueva coalición. Lo sucedieron Hugo Juri y luego Andrés Delich.

⁸² Domingo Cavallo es un político argentino que se desempeñó en diversas funciones desde el año 1969 manteniéndose en actividad incluso durante la última dictadura cívico militar. Durante el primer gobierno menemista (1991-1996) se desempeñó como ministro de economía y será recordado por su plan económico basado en la Ley de Convertibilidad.

⁸³ El equipo de trabajo conformado por Llach se caracterizó por su tendencia cercana a la derecha neoliberal y atender principalmente los intereses promovidos por el sector financiero. La obra *Educación para todos* (Juan José Llach, Silvia Montoya y Flavia Roldán) publicada en 1999 por Editorial Leral refleja las ideas del equipo y constituye una versión del darwinismo social entendiendo la habilidad cognitiva como hereditaria y justificando la desigualdad a partir de investigaciones genéticas cuya información posibilita, según estos teóricos, intuir experiencias y trayectorias de vida (Puiggrós, 2003).

⁸⁴ La “carpa blanca” se constituyó como uno de los íconos de la lucha que los sectores docentes llevaron adelante durante los años 90. Entre los reclamos que esgrimían se encontraban el pedido de aumento de fondos para la educación, la derogación de la LFE y la suspensión del pago de la deuda externa. Entre las medidas que impulsaron, se destaca la instalación de una carpa blanca frente al Congreso de la Nación. La carpa fue instalada el 2 de abril de 1997 y fue testigo de múltiples acciones de protesta como ayuno de docentes, festivales artísticos y culturales, clases abiertas, etcétera. La carpa fue retirada el 30 de diciembre de 1999 luego de la promulgación de la Ley de Financiamiento Educativo.

⁸⁵ El portal Educ.ar fue puesto en funcionamiento el 18 de septiembre del año 2000 a cargo del Ministerio de Educación de la Nación. Su creación tiene tres objetivos principales: el desarrollo de contenidos educativos, de un plan de capacitación docente y de un plan de conectividad en las escuelas. Durante los sucesivos gobiernos fue reformulado y en la actualidad se enfoca a potenciar la alfabetización digital.

desvalorización del salario de los trabajadores, vio instalarse la protesta social en las calles (Feldfeber y Gluz, 2011). En materia de educación esta crisis tiñó la experiencia de lxs sujetxs en sus procesos formativos en la escuela y fuera de ella y continuó redefiniendo el papel histórico otorgado a la educación en el sentido que venimos mencionando en los apartados previos. Asimismo fue configurando el escenario de los años por venir, en los que, como veremos más adelante, aparecieron con fuerza sentidos en torno a la inclusión educativa y se implementaron dispositivos específicos –como las orquestas escuela que analizamos- que conformaron una específica modalidad de gestión de la infancia y la juventud caracterizada por un *frente discursivo por los derechos de lx niñx* (Fonseca y Cardarello, 2009; Gallardo, Barna y Bilinkis, 2015; Barna 2015; Magistris, 2018).

De este modo, la crisis atravesaba todos los niveles educativos, desde el materno infantil hasta el superior. En esos tiempos, sobre todo la escuela primaria y media se habían convertido en casi los únicos espacios sociales donde lxs niñxs y jóvenes concurrían para atender sus necesidades vitales, quedando lo pedagógico en segundo plano con un fuerte impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Redondo y Thisted, 1999; Neufeld, 2020 en prensa). En la etapa que estamos describiendo, ir a la escuela implicaba, sobre todo en los sectores populares, garantizarse un plato de comida diario y si sobraba, llevarle un plato de comida nocturno para sus familiares⁸⁶. Esta crisis de sentido de lo educativo y la urgencia por atender necesidades y situaciones vitales que no esperan estaba acompañada por el cierre permanente de escuelas, el crecimiento en el analfabetismo y la deserción escolar. Asimismo, en el nivel superior la deserción era notable implicando una pérdida de recursos para el país y sobre todo, una incierta construcción de plan de futuro para lxs jóvenes del momento (Puiggrós, 2003).

En este contexto de profundo deterioro del sistema educativo y de los significados históricos otorgados a la educación, las políticas estatales que

⁸⁶ Este proceso había comenzado a finales de los años 80 producto de la profunda crisis provocada por la hiperinflación del momento y se habían profundizado discursos respecto de la pérdida de especificidad pedagógica de las escuelas surgiendo sentidos contrapuestos respecto de “la escuela para enseñar” o “la escuela para asistir” (Redondo y Thisted, 1999; Neufeld, 2020 en prensa).

actuaban sobre estas problemáticas eran escasas e insuficientes y, asimismo, atendían la emergencia y ya no la excepcionalidad (Duschatzky y Redondo, 2013).

Luego de la renuncia de Fernando De la Rúa, el país entró en una inestabilidad institucional que implicó un derrotero de cinco presidentes en el transcurso de 11 días⁸⁷, hasta la asunción de Eduardo Duhalde, quien estuvo en el ejercicio del cargo hasta finalizar el mandato en el año 2003. Durante estos años la efervescencia popular se incrementó y surgieron experiencias de organización social que agruparon una diversidad de sectores sociales y demandas que fueron configurando un nuevo escenario de significantes respecto de los derechos, la educación y atención de infancias y juventudes, las obligaciones y responsabilidades del Estado, entre otros⁸⁸.

III. La vuelta al “Estado presente”: los años del posneoliberalismo

Luego de las elecciones del 27 de abril de 2003⁸⁹, asumieron, el 25 de mayo del mismo año, Néstor Kirchner como presidente y Daniel Scioli como vicepresidente. Durante los años que duró su gestión, caracterizada por una reorientación económica y política, encaminaron la recuperación económica del país a partir del fortalecimiento del mercado interno y del empleo; impulsando una política cambiaria que mantuvo un tipo de cambio real alto y de este modo,

⁸⁷ Ramón Puerta, entonces presidente del Senado, asumió el cargo luego de la renuncia de De la Rúa. El 23 de diciembre de 2001 asumió como presidente Adolfo Rodríguez Saa y renunció al cargo siete días después. En su lugar sumió provisoriamente Eduardo Camaño, titular de la cámara de Diputados hasta la designación de Eduardo Duhalde el 1° de enero de 2002.

⁸⁸ No nos detendremos en estos procesos y experiencias por exceder los temas de esta tesis, pero no podemos dejar de mencionar que hubo muchas modalidades en las que se organizaron los diversos sectores sociales para reclamar al estado por sus derechos e incluso, para buscar formas de atenderlos por sus propios medios. Son conocidas las experiencias de las Asambleas vecinales y populares que surgieron en muchos rincones del territorio nacional; así como también los Movimientos de Trabajadores Desocupados y el Movimiento Piquetero. En el seno de estas renovadas modalidades ocurrieron una multiplicidad de experiencias vinculadas a lo educativo entre los que vale mencionar los Bachilleratos Populares, los espacios de apoyo escolar en los merenderos, entre otros. Muchos trabajos analizan las experiencias educativas que surgen de estas organizaciones y de demandas colectivas en torno a lo educativo (García, 2016; Caisso, 2015; Santillán, 2012; Elisalde y Ampudia, 2008; Manzano, 2004; Neufeld, 2002; Glutz, 2013, Cravino y Neufeld, 2007; entre otros).

⁸⁹ Originalmente, el mandato debía finalizar el 10 de diciembre de 2003 y las elecciones debían llevarse a cabo el 26 de octubre de ese año, pero la inestabilidad política y la crisis socio económica provocaron el adelantamiento.

favoreció el desarrollo de la industria nacional y el impulso de las exportaciones (Feldfeber y Gluz, 2011). Asimismo, enarbolaron el imperativo de la ampliación de derechos a lxs sujetxs y revalorizaron al Estado como protagonista y garante principal de esta ampliación⁹⁰.

En el discurso de asunción de Kirchner en el Congreso Nacional hubo muchos indicadores que daban cuenta de la intención de esta reorientación política y económica en la gestión estatal lejana a las políticas de hegemonía neoliberal de la década anterior y de la revalorización del rol del Estado en el sentido que mencionamos en el párrafo anterior. De esta manera, en relación a lo educativo son elocuentes algunos fragmentos:

Es el Estado el que debe actuar como un gran reparador de las desigualdades sociales en un trabajo permanente de inclusión y creando oportunidades a partir del fortalecimiento de la posibilidad de acceso a la educación, la salud y la vivienda (...). Al drama de la desaparición del trabajo y el esfuerzo como el gran articulador social se sumó el derrumbe de la educación argentina. No hay un factor mayor de cohesión y desarrollo humano que promueva más la inclusión que el aseguramiento de las condiciones de acceso a la educación, formidable herramienta que construye identidad nacional y unidad cultural, presupuestos básicos de cualquier país que quiera ser Nación. (...) la igualdad educativa es para nosotros un principio irrenunciable no sólo como actitud ética, sino esencialmente como responsabilidad institucional. Debemos garantizar que un chico del Norte argentino tenga la misma calidad educativa que un alumno de la Capital Federal. Es correcto que las provincias dirijan y administren el sistema de prestación del servicio educativo, pero el Estado Nacional debe recuperar su rol en materia de planificación, contenidos de la educación

⁹⁰ Durante su gestión hubo una importante reducción de la pobreza debido fundamentalmente al crecimiento de la economía motorizado por el sector productivo lo cual trajo como consecuencia el crecimiento del empleo. Asimismo, acompañaron este proceso múltiples políticas de gobierno entre las que podemos mencionar la incorporación de miles de jubiladxs al sistema previsional y la recomposición del ingreso de lxs que ya estaban jubiladxs, la recuperación de los convenios colectivos de trabajo como herramienta de negociación de los salarios de lxs trabajadores, implementación de planes que impulsaron y fortalecieron formas autogestivas de trabajo, entre otras (Feldfeber y Gluz, 2011).

y sistemas de formación y evaluación docente. Garantizar la igualdad educativa de norte a sur es aportar a la formación de una verdadera conciencia e identidad nacional.

Fragmentos del discurso de asunción de Néstor Kirchner el 25 de mayo de 2003⁹¹

En los fragmentos citados observamos manifestaciones claras de una revalorización del Estado como actor fundamental en la garantía de acceso a los derechos, como la educación, alejándose de la idea de retraimiento y achicamiento del Estado sostenida durante el modelo neoliberal de los años previos. El sentido de educación como instrumento de cohesión social y de construcción de Nación se fusiona con un sentido de refundación del Estado que fue uno de los signos más fuertes de los tres gobiernos kirchneristas⁹². Asimismo la educación aparece vinculada a la obligación y responsabilidad por parte del Estado de aspirar a la igualdad educativa federal y al sentido de inclusión. Sin embargo, también podemos entrever algunas continuidades con las políticas educativas de los '90, como la adscripción a la descentralización financiera del sistema educativo y centralización de la definición de contenidos y planificación promovida por la LFE.

A partir del análisis de algunas de las reglamentaciones, leyes y material documental de este periodo, en los próximos párrafos, nos proponemos hilvanar premisas, categorías y lógicas de sentido que aparecen –con intensidad y recurrencia– en los lineamientos y marcos legales gestados durante estos años y que estructuraron localmente una retórica⁹³ pro-derechos de lxs niñxs en la intervención estatal respecto de la infancia.

⁹¹ Recuperado de: <https://www.cfkargentina.com/discurso-de-asuncion-del-presidente-nessor-kirchner-a-la-asamblea-legislativa-el-25-de-mayo-del-2003/>. Visitado en agosto de 2020.

⁹² El primer gobierno kirchneristas (2003-2007) tuvo como presidente a Néstor Kirchner, los dos siguientes períodos (2007-2011 y 2011-2015) fueron presididos por Cristina Fernández de Kirchner.

⁹³ Retomamos a Barna (2015) y nos sumamos a su advertencia de que en muchos estudios sobre políticas de infancia (Fajardo, 2002; REDLAMYC, 2009; De Martino, 2010) la categoría *retórica* es usada de manera opuesta a una *práctica efectiva*. Al igual que el autor nos referimos a retórica como un amplio repertorio discursivo respecto de la niñez, entendiendo que las prácticas discursivas al tiempo que nominan construyen la propia realidad nominada.

En principio, cabe señalar que el contexto de producción del acervo documental consultado –formulaciones legislativas, lineamientos de políticas educativas y de programas ministeriales- representa un momento político que coincide con la gestión de gobiernos –tanto a nivel jurisdiccional como nacional- tendientes a una fuerte intervención estatal, al sentido de un “estado presente”, con prioridad en programas políticos que fortalecieran la promoción de derechos de los sectores populares. De esta manera, este período se caracterizó por un conjunto significativo de cambios en la dirección de las políticas que, buscando distanciarse de las modalidades neoliberales representativas de los ‘90, se situaron discursivamente en el plano de los derechos y promovieron estrategias de intervención para “mayor inclusión”. En este marco, las diferentes iniciativas estatales se fundamentaron en legislaciones nacionales y jurisdiccionales que sitúan al Estado como el principal garante de los derechos de lxs niñxs y jóvenes⁹⁴. En línea con uno de los fundamentos políticos de esos años en torno a “resarcir derechos vulnerados”, en los documentos consultados aparece definida una forma particular de intervención estatal: el abordaje “socioeducativo”, que refiere a un trabajo que se debe poner en juego en el “territorio” para lograr la “inclusión”⁹⁵. En los próximos apartados nos referiremos a estos sentidos por ser aspectos centrales de las políticas, regulaciones y leyes que se impulsaron en ese periodo y entre las que se enmarca el Programa de Orquestas Escuela que indagamos en esta investigación. Asimismo, veremos cómo estos significantes se entraman en los territorios y son reconfigurados localmente por lxs sujetxs a partir de los diálogos con sus propias trayectorias y prácticas respecto de la educación y atención de la infancia y la juventud. Entonces, estos nuevos significantes materializados en propuestas novedosas

⁹⁴ Tales como la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (Barna, 2015; Magistris, 2018; Daroqui y Guemureman, 1999; Llobet, 2009; Villalta, 2012; entre otros) y la Ley N° 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos del Niño de la provincia de Buenos Aires. Estas nuevas regulaciones se estructuraron en torno a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante CIDN).

⁹⁵ Son interesantes los análisis en clave histórica que realiza Soto (2020) respecto de los Programas Socioeducativos de la CABA. Allí la antropóloga menciona como los primeros antecedentes de los programas socioeducativos, propuestas desplegadas en los primeros años posteriores a la vuelta de la democracia en nuestro país, tales como los Clubes de Ciencia, el Programa de Ajedrez, el programa Teatro, entre otros. La autora puntualiza que si bien, todavía en esos momentos no eran llamados “socioeducativos” tenían algunas de las características que luego serían centrales en este tipo de iniciativas, como ofrecer propuestas que se desarrollaban más allá del formato escolar tradicional o problematizar cuestiones respecto de la distribución del conocimiento.

como las iniciativas socioeducativas deben ser comprendidos en clave histórica porque se anclan en antecedentes previos –ya sea por rupturas o continuidades- ; y por otro lado, dialogan en los territorios con las huellas de tiempos pretéritos y los sentidos hegemónicos en torno a la educación –en sentido amplio- de niñas y jóvenes.

De esta forma, en los próximos párrafos analizaremos las principales orientaciones del conjunto de políticas y regulaciones de estos años que implicaron un nuevo giro en la atención de la infancia y la juventud, su cuidado y su educación. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que aún en los años del posneoliberalismo, muchos de los efectos de los años 90 seguían vigentes en la trama social (Neufeld, 2020 en prensa). Así, las intervenciones estatales, muchas destinadas a los sectores denominados vulnerables, buscaron revertir el deterioro ocurrido durante la hegemonía neoliberal y cobraron una importancia central reconfigurando sentidos en torno a la infancia y la juventud, los destinatarios de dichas políticas, y a su acceso a determinados derechos, como el de la educación. Veremos como muchos de los programas de orquestas infanto juveniles, entre los que se encuentra el Programa de Orquestas Escuela de la provincia de Buenos Aires, constituyen dispositivos que proponen la atención de sectores subalternos considerando la importancia del acceso a experiencias educativas diferentes, como las orquestas, que se desarrollan más allá de la escuela y que buscan garantizar un acceso igualitario al conocimiento y al desarrollo cultural.

III.a. Leyes y regulaciones en gobiernos kirchneristas: un giro

Durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) ocurrieron una serie de sanciones legislativas en materia educativa y de atención a la infancia y la juventud, que se proponían transformar la legislación neoliberal de los años previos (Migliavacca, Remolgo y Urricelqui, 2016). Entre las regulaciones más significativas es importante mencionar la Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (N° 26.061/2005) que suplantó a la previamente derogada Ley de Patronato. Este nuevo marco regulatorio es

central en la configuración de sentidos respecto de lxs niñxs y jóvenes como sujetxs de derechos, que serán sustento simbólico de los programas socioeducativos como el Programa de Orquestas Escuela que analizamos⁹⁶.

Asimismo, durante esos años, se sancionaron seis leyes en relación a la educación, entre ellas, dos leyes que se vinculan estrechamente con el programa bajo estudio en esta investigación: La Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/05 que se sancionó el 9 de enero de 2006 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN) sancionada el 28 de diciembre de 2006⁹⁷. La primera de ellas creó el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente y estableció el incremento en la inversión en educación, ciencia y tecnología de manera progresiva hasta alcanzar el 6% del PBI en el año 2010. Esta reglamentación tiene una importancia específica en nuestra investigación, ya que mediante el aumento en inversión educativa se amplían los recursos que abren la posibilidad de creación de múltiples programas socioeducativos tales como las orquestas escuela.

Por otro lado, la segunda ley mencionada en el párrafo anterior, la LEN, derogó la anterior normativa, la LFE, estableciendo profundas diferencias - aunque también permanecieron algunas continuidades- determinando el rol central del Estado “como garante de las condiciones materiales y simbólicas necesarias para que los estudiantes logren aprendizajes de calidad, independientemente de su condición social (arts. 4; 6; 84)” (Migliavacca, Remolgao y Urricelqui, 2016: 70). El proceso de desarrollo de la LEN incluyó consultas y debates entre una multiplicidad de actores sociales: autoridades

⁹⁶ Para profundizar en el análisis de estas regulaciones ver Barna (2015), Magistris (2018), Daroqui y Guemureman (1999), Llobet (2009), Villalta (2012), entre otros.

⁹⁷ Las otras cuatro leyes sancionadas durante este periodo son la Ley de los 180 días de clase N° 25.864/03 sancionada el 8 de enero de 2004 que estableció un ciclo lectivo de 180 días efectivos de clase y estableció la posibilidad de que el Poder Ejecutivo Nacional asista a las demás jurisdicciones en el pago de salarios docentes en caso que no puedan solventarlo buscando garantizar de este modo, la continuidad educativa. La Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919/04 sancionada el 31 de agosto de 2004 prorrogó por 5 años –o hasta la sanción de una ley de financiamiento educativo- la medida creada en 1988 que establecía aumentos fijos en los salarios docentes de todo el país. La Ley de Educación Técnica Profesional N° 26.058/05 sancionada el 8 de septiembre de 2005 para regular un área que había sido relegada años anteriores con la sanción de la LFE buscando ordenar la educación técnica en los niveles medio, superior no universitario y en la formación profesional. Y por último, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/06 sancionada el 23 de octubre de 2006. A partir de esta regulación se establece el derecho de todxs lxs estudiantes a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos públicos, de gestión privada y estatal, de todas las jurisdicciones del país.

nacionales y jurisdiccionales, docentes, sindicatos, empresarixs, etcétera. No obstante, no podemos dejar de mencionar que muchos de estxs actores ponen en duda que estos debates y consultas hayan sido incluidos finalmente en el documento de la ley⁹⁸.

Con la sanción de la LEN, vigente en el momento de escritura de esta tesis, se volvió a transformar el sistema educativo buscando la consolidación de un sistema nacional. De este modo ya no está organizado en EGB y Polimodal, sino que ahora la estructura del sistema educativo argentino se organiza en cuatro niveles: la educación inicial que comprende a lxs niñxs de 45 días a 5 años y constituyéndose el último año como obligatorio⁹⁹, la educación primaria obligatoria con una duración de 6 años, la educación secundaria obligatoria organizada en dos ciclos de tres años cada uno (un ciclo básico y un ciclo orientado)¹⁰⁰ y la educación superior.

Sin embargo, tal como mencionamos previamente, siguió vigente un esquema descentralizado de la financiación y administración educativa perpetuando las relaciones de desigualdad y fragmentación al interior del territorio nacional ya que no todas las jurisdicciones cuentan con los mismos recursos para destinar en materia educativa configurándose un escenario profundamente desigual.

Asimismo, si bien la LEN reconfiguró los sentidos respecto de la educación, significándola como derecho personal, social y como bien público (Cerletti, 2020 en prensa), otorgó continuidad al sentido de lo público en los términos en que se definió en la LFE y que analizamos en las páginas previas.

⁹⁸ Entre las actividades impulsadas desde el Ministerio de Educación para el desarrollo del documento de la LEN se encontraron jornadas docentes destinadas a tal fin en las que en las instituciones educativas de todo el país se suspendían las clases y lxs docentes se reunían a analizar y comentar la propuesta, una encuesta nacional distribuida a través de los diarios, foros de familias y estudiantes, jornadas de debate entre organizaciones sindicales, municipales, vecinales y académicas, etcétera. Sin embargo, estas propuestas y estrategias de participación también recibieron cuestionamientos y críticas por considerar que no se generaron las condiciones de tiempo y espacio necesarias para un real debate ni se definieron las formas en las que las sugerencias serían incorporadas al documento final (Gessaghi y Petrelli, 2008 y 2020 en prensa; Imen, 2006; Feldfeber y Gluz, 2011; Cerletti, 2012; Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso, 2006; Carli, 2006; entre otros).

⁹⁹ En el año 2015, el 3 de diciembre, mediante la sanción de la norma 27.045 se estableció la sala de 4 años como obligatoria y la sala de 3 años como universal.

¹⁰⁰ Sin embargo, la LEN dejó abierta la posibilidad de optar por distintas duraciones en los niveles primario y medio, no pudiendo resolver la unificación del sistema, por ejemplo, entre la CABA (7 y 5 años) y en la Provincia de Buenos Aires (6 y 6 años).

Entonces, lo “público no estatal”, aspecto que en los ´90 fue mayormente ocupado por la gestión privada de la educación, continuó siendo legitimado y muchos de los subsidios siguieron migrando hacia los sectores privados de la educación, mayormente a experiencias impulsadas por la Iglesia fomentando el crecimiento de la brecha y la fragmentación en el sistema educativo (Migliavacca, Remolgao y Urricelqui, 2016). Sin embargo, resulta interesante que con esta nueva legislación esta figura se amplió abriendo la posibilidad a otras variantes como el caso de experiencias de gestión “social” y “cooperativa”, como una estrategia de democratizar lo educativo (Alonso Bra, 2015). Este aspecto habilitó a que propuestas formativas surgidas en los años de crisis previos en el seno de organizaciones y movimientos sociales, tales como los Bachilleratos Populares, tengan la posibilidad de ser reconocidas por el Estado y acceder, entre otras cosas, a la oficialidad de los títulos que otorgan¹⁰¹.

Por otro lado, es importante mencionar que en el capítulo 5 de la Ley se establecieron una serie de artículos en relación a las “políticas de promoción de la igualdad educativa”, destinadas, según se determina en esos párrafos, “a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación” (LEN, art.79) y “deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los niños, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (LEN, art. 80). Estas determinaciones legales serán marco regulatorio para el desarrollo de las políticas socioeducativas que estamos analizando, como los programas de orquestas¹⁰². Así observamos que el frente discursivo al que aludíamos

¹⁰¹ Este cambio en la legislación estuvo atravesado por fuertes debates entre los sectores vinculados a la educación sobre todo argumentando que no alcanza con el reconocimiento de títulos si no se atienden otras cuestiones necesarias para el desarrollo educativo como salarios docentes, insumos, materiales, etcétera, así como también respecto de los marcos pedagógicos que orientan muchas de estas propuestas y los sentidos políticos de las mismas. Una diversidad de trabajos documentaron y analizaron estos procesos (García, 2016; Manzano, 2006, Gluz, 2009 y 2010; Alonso Bra, 2015; Caisso, 2015; Elisalde y Ampudia, 2008, entre otros)

¹⁰² La LEN introdujo otros cambios significativos tendientes a transformar la realidad educativa que no desarrollaremos por exceder los temas de nuestra investigación pero que deben ser mencionados. Nos referimos, por ejemplo, a la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), del Consejo Federal de Educación (CFE), entre otros.

previamente, comienza a impregnar la letra de las leyes y regulaciones oficiales estableciendo orientaciones que apuntan a una inclusión amplia y que si bien se propone atender a los sectores “más desfavorecidos”, se aleja de la focalización y búsqueda de equidad de los años anteriores.

En los años que siguieron y en los cuales la gestión de gobierno estuvo a cargo de Cristina Fernández de Kirchner durante dos periodos (2007-2011 y 2011-2015), ocurrieron nuevas sanciones y legislaciones en materia educativa y de atención a la infancia y la juventud¹⁰³. Se destaca la Asignación Universal por hijo (AUH) establecida por decreto N° 1.602/09. Esta política estableció el beneficio de un monto mensual específico no contributivo por hijxs (con un máximo de cinco hijxs) a sectores desempleados, trabajadores informales, monotributistas sociales, entre otros. Esta política estatal se vincula estrechamente con las trayectorias educativas de lxs sujetxs ya que para acceder al beneficio es requisito presentar las libretas de vacunación completas y certificados de asistencia escolar actualizados. De esta manera, con este programa masivo de asistencia a la infancia y la juventud se implementa un control de la salud y de la escolaridad a las que se entiende como derechos sociales constituyéndose como “las condicionalidades” presentes en las políticas de estos años, en contraposición con “la contraprestación” de los programas sociales de los 90´ (Neufeld, 2020 en prensa). Esta metodología de condicionalidad también la encontramos en el programa de orquestas escuela relevado, donde la posibilidad de inscripción se completa con la presentación de la constancia de alumnx regular y las vacunas “al día”, y que si bien no es excluyente es una de las condiciones que enfatizan quienes están a cargo de la experiencia. En esta línea, y en pos del cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria impuesta por la LEN¹⁰⁴ se impulsaron una multiplicidad de

¹⁰³ Una serie de acciones de gobierno y regulaciones dan cuenta de los propósitos y orientaciones de la gestión de ese momento. Así, se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y mediante la Ley N° 26.421 se oficializó el Programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior (Raíces) como política de Estado, a partir de la cual se buscó promover la repatriación de científicxs residentes en el exterior y/o la vinculación de lxs mismos con las redes de investigación nacionales. A estas decisiones gubernamentales y reglamentaciones se suman otras acciones de gobierno que marcaron la orientación económica y social de estos años. Nos referimos la Ley de Servicios Audiovisuales, la Ley de Matrimonio Igualitario, a la nacionalización de Aerolíneas Argentinas, la estatización del sistema previsional, entre otras.

¹⁰⁴ Es importante mencionar que en Ciudad de Buenos Aires la obligatoriedad de la escuela secundaria ya había sido declarada en el año 2002 a partir de la Ley 898.

iniciativas estatales tales como el programa de inclusión digital llamado Conectar Igualdad¹⁰⁵, el Plan Nacional de Educación Obligatoria, el Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria¹⁰⁶, la Propuesta de Apoyo Socioeducativo, entre otras.

III.b. Políticas y programas socioeducativos

Se puede observar cómo, en la etapa que estamos describiendo, quedaba plasmada en regulaciones, acciones y discursos de gobierno la preocupación por reducir la desigualdad educativa en pos de construir un país donde la educación, entendida como uno de los pilares fundamentales de una sociedad más justa e “inclusiva”, colaborara en ampliar las posibilidades futuras de lxs sujetxs. Son elocuentes las palabras de Alberto Sileoni, Ministro de Educación de ese momento, en el marco de las celebraciones por el Bicentenario de Mayo en el año 2010:

Recuperar para la Argentina una educación pública de calidad que contribuya a la construcción de la justicia social ha sido entonces un objetivo político indispensable e irrenunciable para este gobierno que comenzó hace siete años (...).

La aspiración de construir una sociedad democrática y con igualdad de oportunidades, bajo el imperio de la justicia social, continúa siendo el horizonte hacia el que marchamos los argentinos. Sabemos que la educación sola no alcanza para garantizar inclusión, pero estamos seguros de que sin ella esos objetivos serán imposibles. (...)

Uno de los principales desafíos es el de no generar políticas coyunturales de gobierno, sino políticas de Estado que garanticen su continuidad en el tiempo. En nuestro país, la política de inclusión educativa quedó instalada

¹⁰⁵ Constituyó un plan que se propuso la inclusión digital y la democratización en el acceso al conocimiento a partir de la entrega de computadoras netbooks a estudiantes y docentes de escuelas secundarias, institutos de formación docente y escuelas especiales de gestión estatal; y la producción de contenidos digitales.

¹⁰⁶ Como vimos en el capítulo anterior de esta tesis, la Sede 4 de la orquesta es una de las escuelas secundarias beneficiadas con este plan.

en la Ley de Educación Nacional como un objetivo a cumplir y hoy es patrimonio de todos los ciudadanos. (...)

Por ello, todas las acciones materiales de este gobierno, desde la becas, los programas de apoyo desarrollados federalmente a lo largo de todo el país, la construcción de más de mil nuevas escuelas, hasta la entrega de 27 millones de libros, computadoras, orquestas y laboratorios, etc., son, además de hitos materiales destinados a intervenir directamente sobre el terreno social y educativo, la forma en que entendemos se debe dar vida a los ideales políticos que nos identifican. (...)

La educación es una de las pocas actividades humanas que cambia el destino de las personas. La educación rompe la profecía de la cuna para muchos argentinos y argentinas y los coloca en el lugar en que predomina la esperanza. (...)

Vamos a continuar impulsando políticas y metas educativas de mediano y largo plazo en defensa del interés general, de nuestro destino común como Nación, de nuestro derecho al futuro como pueblo libre y soberano.

Alberto Sileoni, Ministro de Educación durante las celebraciones por el Bicentenario de Mayo en el año 2010

En los párrafos anteriores podemos observar como el discurso oficial instala una serie de sentidos en torno a la educación y las políticas de intervención estatal destinadas a la infancia y la juventud. Estos sentidos dan cuerpo a la idea de la educación como vehículo central para el logro de una sociedad con mayor “igualdad de posibilidades” y “justicia social”. Asimismo reinstalan “el sueño de la movilidad social” a través de la educación, que había sido muy fuerte en la mitad de siglo XX y deteriorado con las políticas neoliberales de los años ´90¹⁰⁷ (Cerletti, 2020 en prensa). De este modo, junto al marco regulatorio mencionado en el apartado anterior -que instaló, entre otras cosas, la obligatoriedad del nivel secundario, el derecho a la educación sexual integral obligatoria en todos los niveles, etcétera- se impulsaron una serie de políticas y programas que se inscribieron en el campo de lo que se fue gestando

¹⁰⁷ En el capítulo 4 de esta tesis nos referiremos especialmente a estas cuestiones abordando sentidos y prácticas vinculadas a expectativas de futuro, movilidad social, y conocimiento en el marco de la orquesta visitada durante nuestro trabajo de campo.

como “lo socioeducativo”. Estas intervenciones estuvieron orientadas por lineamientos que priorizaron la inclusión de los sectores vulnerables en pos de restituir derechos (Sinisi y Montesinos, 2009; Gallardo, 2013; Soto, 2017), y cobraron, como venimos sosteniendo, una importancia central reconfigurando sentidos en torno a la infancia y la juventud, lxs destinatarixs de dichas políticas, entre otros¹⁰⁸. Los diversos programas de orquestas infanto juveniles y el Programa de Orquestas Escuela de la Provincia de Buenos Aires, del cual depende la experiencia que estuvimos relevando durante nuestro trabajo de campo –y a los cuales entendemos como dispositivos socioeducativos– adscriben desde sus diagramas oficiales al logro de una mayor inclusión social contorneando una idea de niñxs y jóvenxs como sujetxs de derecho.

En las próximas líneas nos detendremos en el análisis de algunos de los sentidos principales que orientan estas acciones estatales como el de “inclusión”, el de “socioeducativo”, “comunitario” y la característica “territorial” de estas intervenciones para explorar sus implicancias en las regulaciones que luego analizamos, siempre en diálogo con las diversas apropiaciones que ocurren en el campo que registramos¹⁰⁹. Tal como desarrollamos en el capítulo 1, y como

¹⁰⁸ En el marco de estas intervenciones se pusieron en marcha una gran diversidad de programas e iniciativas estatales en todos los ámbitos jurisdiccionales: El Programa Nacional de Educación Solidaria, El Programa Nacional de Inclusión Educativa (2004), El Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE, 2004), Los Centros de Actividades Infantiles (CAI; 2010), Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ; 2010), El Programa Patios Abiertos, el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos (2004), el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES, 2008), el Programa Nacional de Educación Solidaria (2003), todos dependientes de la órbita nacional. Se suman el Programa de Alumnas Madres, el Programa Promotores de Educación impulsados en el marco de políticas de la Ciudad de Buenos Aires, entre muchos otros (Fabrizio, Bilinkis, Gallardo; 2017). Asimismo, a estas regulaciones y políticas impulsadas desde la órbita estatal se suman otra serie de acciones que describimos previamente y que resultaron en transformaciones centrales en las experiencias de lxs sujetxs y en sus relaciones con lo educativo y en los sentidos en torno a la infancia y la juventud, su atención y su cuidado. Nos referimos por ejemplo, a la Asignación Universal por Hijo, al plan Conect.ar Igualdad, al nuevo Código Civil, entre otros.

¹⁰⁹ Múltiples estudios indagaron en las categorías que venimos mencionando como centrales de estas intervenciones estatales –inclusión, socioeducativo, comunitario, territorio– ya sea buscando caracterizar las orientaciones políticas y educativas de una época (Persczyk, 2012) o historizándolas dentro de procesos políticos más amplios de escolarización estatal (Thisted, 2012) o indagando en las apropiaciones locales de dichas orientaciones (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2009). Otros las comprendieron como una expresión “post-neoliberal” (Danani, 2008) anclada en una concepción de derechos (Blanco, 2006) y una nueva hegemonía (Garay, Cincotta y Fontana, 2012). Asimismo, otro grupo de trabajos, proveniente de la Sociología, han indagado en los sentidos que lxs sujetxs despliegan en torno a la “inclusión escolar” y la obligatoriedad (Rada y Salvador, 2006; Michi, 2009; Talou, Borzi, Sánchez Vázquez, Gómez, Escobar y Hernández Salazar, 2010; Garnique, 2011). De igual manera, no podemos dejar de mencionar una multiplicidad de trabajos que analizaron los programas socioeducativos y sus principales significantes orientadores algunos considerándolos como ámbitos “de frontera” (Llinás, 2011) y

haremos a lo largo de la tesis, nos parece central alejarnos de miradas que prioricen linealmente la letra de las políticas o únicamente las narrativas nativas locales buscando documentar los procesos cotidianos y las experiencias de lxs sujetxs en contextos siempre signados por la desigualdad social. Así, cobra sentido el análisis de las regulaciones que venimos desplegando, en tanto prácticas impulsadas en coyunturas específicas que echan luz sobre los diálogos y tensiones que lxs sujetxs entablan en el territorio y en la orquesta relevada.

III.c. “Lo socioeducativo” como signo de época: inclusión, territorialización y comunitario

Retomando las dimensiones bajo análisis de estos dispositivos de intervención estatal, uno de los primeros aspectos a mencionar es el énfasis en la preocupación por la *inclusión* de estas iniciativas estatales en detrimento del objetivo puesto en la equidad por las políticas de los años 90 (Santillán, 2020 en prensa). De tal forma, la fundamentación de las políticas y programas estuvo orientada desde un énfasis de su carácter universal intentando un distanciamiento –político y argumentativo- de las anteriores propuestas focalizadas e individualizantes¹¹⁰. Es importante apuntar que si bien en muchos de estos dispositivos, tales como los programas de orquestas infantiles y juveniles, se define una población objetivo (Foucault, 2006) buscando atender así a los grupos denominados vulnerables, este tipo de políticas se distancia del carácter focalizado de las intervenciones sociales de los años 90 donde se individualizaba el beneficio. De tal forma, el acceso a experiencias como las que documentamos, tal como analizamos en el capítulo 1, no está condicionado por determinadas características –pobre, vulneradxs- que deban acreditar los destinatarixs. Así, en la misma letra de las políticas bajo estudio se contempla la posibilidad de participación de “niños y jóvenes de la población local que quieran

en conflicto con la “gramática escolar” (Arroyo y Poliak, 2011; Llinás, 2011) problematizando los procesos de inclusión educativa de los sectores destinatarios (Sendón, 2011).

¹¹⁰ Este objetivo no siempre se cumplió, provocando una coexistencia entre políticas con huellas focalizadas y meritocráticas características de gobiernos neoliberales previos con estas nuevas iniciativas que se proponían lograr la igualdad educativa a partir de propuestas inclusivas de carácter universal (Feldfeber y Gluz, 2011; Santillán, 2020 en prensa).

estudiar bajo los lineamientos de la orquesta escuela, a fin de fomentar la integración de los distintos grupos de la comunidad”¹¹¹. Entonces, tanto desde la letra como a partir de lo que registramos se contempla y promueve la participación de niñxs y jóvenes que habiten el territorio donde se desarrolla la experiencia, promoviendo principalmente la participación de aquellos que pertenecen a los sectores vulnerables pero sin ser esta una condición excluyente ni necesaria. Siendo además esperable que se sumen destinatarixs de otros sectores sociales.

Durante esos años, el uso de las categorías inclusión–exclusión se generalizó, principalmente luego de que los modelos neoliberales profundizaran la crisis de los países latinoamericanos generando una amplia masa de “excluidxs”¹¹² y emergiera la preocupación por la “inclusión” frente a los estallidos sociales y la pérdida de gobernabilidad¹¹³.

En materia educativa, el sentido de “inclusión” involucrado no se reduce al estar o no en la escuela, sino que se lo entiende en términos más amplios (Terigi, 2010) abonando el impulso que da marco a acciones desplegadas por fuera de la escuela. Asimismo, se considera que, atendiendo a los procesos previos en los que, como vimos, diversxs sujetxs y organizaciones impulsaron una variedad de acciones educativas (bachilleratos populares, centros de apoyo escolar, centros de atención a la infancia, etcétera), deben incluirse múltiples actores, y no solo los que se nuclean en los establecimientos escolares, en la atención de las problemáticas educativas (Diez, 2020 en prensa). Resulta

¹¹¹ Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 25 de octubre de 2011.

¹¹² Resultan interesantes los análisis desplegados por Oreja Cerruti (2014) en torno al uso del par inclusión–exclusión. La autora sostiene que la utilización de estos conceptos produce una ambigüedad desdibujando situaciones heterogéneas en la designación de lxs excluidxs como pobres y marginales. Asimismo, retomando a Fontes (1996) despliega un interesante análisis en torno a este par vinculándolo con un adentro–afuera -del sistema de trabajo capitalista- que “oculta las desigualdades sociales en el seno de cada grupo, los procesos de explotación de aquellos que están “incluidos” y la existencia de clases sociales con intereses contradictorios” (Oreja Cerruti, 2014:4). Fonseca (2005) también advierte sobre el uso del término “excluidxs”, señalando que así se enfatiza “el tratamiento discriminatorio que los sectores dominantes les reservan a aquellos” (Fonseca, 2005:121). Asimismo, Avenburg (2018) adjudica el desarrollo del par inclusión–exclusión a la sociología francesa de los años 70 que contribuyó a la indagación de las realidades sociales desiguales en el marco de los cambios socioeconómicos producto de la caída de los Estados de Bienestar. Destaca que este análisis corrió el foco de la consideración unidimensional en lo material, ampliando la mirada hacia aristas sociales y culturales.

¹¹³ Esta preocupación ha sido manifestada, incluso, por organismos internacionales como el Banco Mundial que ha sostenido la importancia de la inclusión social para el sostenimiento y mejora de la gobernabilidad (Banco Mundial, 2006 y 2008).

ineludible mencionar que el sentido de lo comunitario que permea las políticas de estos años no contempla el carácter complejo y conflictivo de las relaciones en los territorios. Esta alusión a lo comunitario y su vínculo con lo educativo y con las escuelas enfatiza el carácter no conflictivo de estos ámbitos y procesos, suponiendo lazos de cooperación a nivel local (Santillán, 2012 y 2017a; Cerletti, 2014; Diez, 2020 en prensa). Sin embargo, como vimos en el capítulo anterior y como veremos en toda esta investigación, los procesos en las tramas locales están atravesados por relaciones de disputa, negociación y consenso, produciendo diferenciales apropiaciones por parte de lxs sujetxs que participan, quienes además ponen en juego sus diversas experiencias y heterogéneos sentidos respecto de lo educativo, la infancia y la juventud.

De tal forma, la intención “inclusiva” de estas intervenciones se manifiesta en estrecha articulación con lo “socioeducativo”, lo “comunitario” y la específica dimensión de lo “territorial” que las encuadran. Es así como la inclusión educativa, que se ubica como uno de los imperativos de esos años (Montesinos, 2010) es articulada desde lo que emerge como el campo de “lo socioeducativo”. Como aludimos previamente en este capítulo, este tipo de intervenciones que ahora son llamadas “políticas socioeducativas”, tienen importantes antecedentes en la historia de las políticas educativas. Vale la pena reiterar que algunos de estos antecedentes se implementaron en forma de proyectos en los primeros años posteriores a la vuelta de la democracia en nuestro país, otros conformaron el programa ZAP analizado anteriormente, entre otros antecedentes importantes (Soto, 2020). Así, damos cuenta de la importancia del análisis en clave histórica para comprender la complejidad del surgimiento de las políticas socioeducativas y específicamente del Programa de Orquestas Escuela de la Provincia de Buenos Aires. De esta manera, el campo de “lo socioeducativo” que se constituye como retórica específica de esos años acompaña un proceso de productividad estatal¹¹⁴ “en el cual se reconocen y legitiman la presencia y

¹¹⁴ En esos años comenzaron a conformarse una serie de reparticiones estatales “socioeducativas”. En CABA, en el periodo de gestión de Aníbal Ibarra (2000-2003), se creó la Coordinación de Programas Socioeducativos tomando como antecedentes el Programa Zonas de Acción Prioritarias (ZAP), previamente desarrollado en este capítulo. Con la asunción de Macri en 2007 esta dirección pasó a llamarse primero Dirección General de Inclusión Educativa y luego Dirección de Inclusión Escolar (Montesinos, 2010; Gallardo, 2011; Villalba, 2010). En el ámbito nacional se creó en el año 2008 la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS). Y

prácticas de variados actores en torno a los problemas educativos y escolares de diferentes grupos sociales” (Montesinos, 2010). En esta línea, la dimensión territorial cobra una específica importancia, tal como desarrollamos y analizamos en el capítulo 1, y se prioriza la *necesidad* de que lxs técnicxs sean de la “comunidad”. De este modo la “territorialización” que implica estos dispositivos se apoya en tradiciones y experiencias que una diversidad de actores de la sociedad civil impulsaban desde hace décadas en *los barrios* (Santillán, 2020 en prensa), resituando estos últimos como los espacios privilegiados para el desarrollo de estas intervenciones sociales. Como mencionamos previamente, esta dimensión territorial de las políticas no implica una implementación directa, sino que está atravesada por múltiples mediaciones (Santillán, 2020 en prensa; Barna y Gallardo, 2017; Sinisi, 2007) y apropiaciones locales (Rockwell, 1996) por parte de lxs sujetxs vinculados con las experiencias, quienes ponen en juego sus trayectorias, valoraciones y expectativas¹¹⁵. Así, esta dimensión territorial y el proceso de incorporación gradual de organizaciones y diversxs actores de la comunidad en la implementación de políticas y programas no tiene que ver solamente con el accionar del Estado, sino que se vincula estrechamente con acciones que los sectores subalternos vienen llevando adelante desde fines de los años 80 en los barrios (Santillán, 2020 en prensa). En este sentido, el análisis de las reconfiguraciones y reorientaciones estatales que ocurren durante los años en que se crean la mayoría de los programas de orquestas escuela debe tomar en consideración procesos históricos de mayor generalidad, huellas de tiempos pretéritos, continuidades y rupturas, sentidos emergentes y sus vinculaciones con sujetxs y actores diversxs.

Por otro lado, el campo de lo socioeducativo que se fortaleció en los últimos veinte años, se apoyó en la retórica de los derechos de lxs niñxs ampliando –y legitimando- el abordaje de la desigualdad educativa más allá de la escuela. Sin embargo, compartimos con Montesinos (2010) que el énfasis puesto en la “inclusión educativa” continúa ensombreciendo la problemática de la desigualdad social y sostenemos, en línea con lo planteado por Oreja Cerruti

en la provincia de Buenos Aires se creó en el año 2004 la Dirección Provincial de Política Socioeducativa.

¹¹⁵ Tal como profundizamos en el capítulo 1 cuando analizamos el crecimiento de la orquesta y las posiciones disímiles de Carlos y Diego.

(2014) la necesidad de comprender la cuestión de la inclusión en el marco de un sistema educativo desigual y en vinculación con la descentralización y la privatización como aspectos nodales de la fragmentación a nivel nacional. Asimismo urge desentrañar los discursos que sostienen que la “inclusión educativa” por sí misma modificaría las realidades socioeconómicas –y las experiencias, marcas y estigmas que las acompañan– de lxs niñxs, jóvenes y sus familias (Cerletti, 2020 en prensa).

IV. Las orquestas infantiles y juveniles como parte de las políticas socioeducativas

Como fuimos planteando, los diversos programas de orquestas infantiles y juveniles se enmarcan en el proceso que venimos puntualizando. Tomando en cuenta los antecedentes mencionados, tales como las orquestas del programa ZAP en la CABA o las primeras experiencias en Chascomús, se configuran como parte de esos dispositivos socioeducativos que se proponen atender una realidad educativa profundamente desigual a partir de experiencias formativas que no necesariamente se despliegan en el marco de la escolaridad, pero con lazos con las escuelas, ampliando así el derecho a la educación más allá de lo escolar. De esta manera, el recorrido histórico que realizamos en este capítulo nos posibilita desentrañar y comprender la conformación de dispositivos socioeducativos, como las orquestas, que se asientan en años de participación de diversxs sujetxs que se fueron nucleando en torno a la educación de los sectores populares luego de las profundas crisis socioeconómicas y el retraimiento del Estado respecto a la atención de derechos como la educación. Asimismo, este proceso amplía la idea de educación excediendo lo escolar y considerando el despliegue de experiencias más allá de los contenidos curriculares, en los que se incluye el uso específico de la música en las orquestas, entre otras políticas que mencionamos previamente. Por tanto, las orquestas que estudiamos se entranan en experiencias de larga data que impulsan lxs sujetxs en los territorios e instalan modos de regulación específicos a partir de la búsqueda de mayor inclusión. Estas novedosas modalidades no pueden comprenderse sin las referencias históricas que desarrollamos

previamente, ya que es en diálogo con esos devenires que se fueron configurando.

De este modo, y atendiendo a todo lo explicitado en el párrafo anterior, en este apartado nos centraremos en el análisis de los proyectos y programas de orquestas infantiles y juveniles. Analizaremos algunos de los programas dependientes de la Nación, de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires; y nos centraremos en el programa en el que se enmarca la experiencia documentada: el Programa de Orquestas Escuela de la Provincia de Buenos Aires.

IV.a. Los diversos programas de orquestas infantiles y juveniles vinculados a “la inclusión educativa”: Ciudad, Nación, Provincia.

Como venimos desarrollando, desde los últimos años de la década del 90 comenzaron a implementarse en nuestro país una multiplicidad de experiencias de orquestas infantiles y juveniles impulsadas por diferentes instancias y niveles gubernamentales. Conocemos también la existencia de este tipo de experiencias desarrolladas por particulares, o por organizaciones sociales o no gubernamentales, pero no nos detendremos en su análisis por exceder el tema de esta tesis¹¹⁶. Asimismo, entre las diferentes iniciativas estatales existe una diversidad entre las dependencias que las implementan, algunas dependen de áreas de desarrollo social, otras de cultura y la mayoría de educación. En este sentido, como anticipamos en la introducción de esta tesis, algunos trabajos se refieren a las orquestas como políticas culturales (Avenburg, Cibeá y Talellis, 2017; Vázquez, 2017; Avenburg, 2018; Escribal, 2017), pero en nuestro caso atenderemos, como venimos mencionando, a estas iniciativas como enmarcadas dentro de las políticas socioeducativas. Esta orientación en el

¹¹⁶ Entre ellas se encuentra la Fundación SOIJAR mencionada previamente y de la cual depende actualmente la orquesta de Chascomús. En relación a los diversos actores que participan de la implementación de las orquestas, Avenburg, Cibeá y Talellis (2017) analizaron el panorama de orquestas en el Gran Buenos Aires y la CABA y propusieron que la gestión de estos proyectos es diversa señalando que hay orquestas de gestión única y de gestión articulada. En nuestro caso, profundizamos el análisis a partir de comprender que la participación de actores de la comunidad local se vincula con una de las características de las políticas socioeducativas que promueve la articulación con lo comunitario en el territorio, tal como desarrollamos en este capítulo.

análisis se vincula con nuestras preguntas respecto de la desigualdad educativa y la configuración y adjudicación de responsabilidades y obligaciones respecto de la atención y educación de niños y jóvenes, así como también por las vinculaciones de estas políticas con específicos organismos de gobierno destinados a la gestión educativa. Ubicar estas experiencias en el conjunto de políticas socioeducativas y no desde la mirada que las contempla como políticas culturales abre el abanico a los análisis que desplegamos en esta investigación, y nos distancia de otras problemáticas e interpretaciones¹¹⁷. Igualmente consideraremos en nuestros análisis cuestiones referidas a los sentidos y usos de la música, la dinámica de la práctica orquestal, entre otras, ya que son específicas del programa bajo análisis, pero lo haremos en diálogo y articulación con las dimensiones que venimos puntualizando. Como venimos argumentando, en esta tesis nos centramos en los programas y proyectos de orquestas infanto juveniles vinculados a iniciativas estatales de inclusión educativa, atendiendo al desarrollo histórico desplegado en este capítulo que enlaza este tipo de programas con la historia de la educación en nuestro país; y más específicamente con políticas de inclusión educativa territorializadas y comunitarias. Por tanto, sostenemos que es central atender a estas condiciones de posibilidad de surgimiento para comprender su creación.

De tal forma, conocemos la existencia de múltiples programas y proyectos nacionales, provinciales y municipales. Como mencionamos previamente, uno de los primeros antecedentes de orquestas infantiles y juveniles como iniciativa estatal orientada desde programas educativos de nuestro país se ubicó como proyecto dentro del Programa ZAP impulsado desde la gestión de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Nos referiremos a este proyecto en primer lugar, por ser el antecedente más antiguo que encontramos con las características que estamos priorizando en nuestro análisis. En este marco, la primera experiencia –que aparece mencionada como “orquesta infantil”- se desarrolló en el barrio de Lugano en el año 1998¹¹⁸. Más tarde se sumarían orquestas en el barrio de

¹¹⁷ Como mencionamos en la Introducción, nos referimos a dimensiones tales como la producción del gusto, los sentidos respecto al arte y la percepción de lo estético, el debate en torno al arte bello y al arte feo y su articulación con la configuración de la “alta cultura”, la producción del “capital cultural”, la restitución de derechos culturales, entre otras cuestiones.

¹¹⁸ El Programa ZAP definió en 1997 que las zonas para comenzar a trabajar serían Villa Lugano, La Boca y Villa Soldati (Montesinos, 2002).

Retiro y el Bajo Flores. Desde el programa se plantean estas experiencias como “un proyecto educativo comunitario que aspira a incluir, en el acceso a ciertos bienes culturales, a sectores sociales tradicionalmente más alejados de esa posibilidad”¹¹⁹ y enuncian que “el objetivo es que la participación de los niños en la Orquesta se constituya en una experiencia educativa singular”. Asimismo plantean que “los resultados de esta actividad formativa se reflejan en importantes modificaciones en la conducta de los niños participantes como así también los resultados alcanzados por los niños en su rendimiento escolar” a partir de implementar estrategias “eficaces con el objeto de atender el derecho a la equidad y a la calidad en el acceso a la educación y a la cultura de niños que viven en zonas donde un gran porcentaje de la población tiene las necesidades básicas insatisfechas”¹²⁰.

En relación a este proyecto es interesante explicitar que aparece una mención a la importancia de la música como característica específica de estas experiencias formativas cuando sostienen que “la música (...) el desarrollo de la capacidad de trabajar con símbolos, valores abstractos como el sonido, su graficación, la solidaridad, la atención necesaria hacia los otros y el sincronismo en la actuación grupal”¹²¹. En los fragmentos citados podemos observar cómo aparecen explicitadas algunas de las características que fueron tomando estas intervenciones estatales desde los sentidos orientadores que fuimos mencionando: la territorialización, en este caso a partir del concepto de *zona* (Montesinos, 2002) y el carácter colectivo de las orquestas. Sin embargo, observamos también como perduran y conviven sentidos de tiempos pretéritos, como el de equidad, que se vinculan con el momento de creación de estas orquestas, la década del 90, tal como vimos anteriormente en este capítulo. En la actualidad, las orquestas impulsadas en esos primeros años en el marco del

¹¹⁹ Nos referiremos a los supuestos en torno a lxs destinatarixs cuando indagemos en relación a los procesos de producción y validación de conocimientos en el capítulo 4. Ver también Fabrizio y Montero (2015).

¹²⁰ Recuperado de:

https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/orquesta.php?menu_id=11665. Visitado en agosto de 2020.

¹²¹ Abordaremos estas cuestiones vinculadas a los procesos de producción de conocimiento específicos en torno a la música en el capítulo 4 cuando analicemos las heterogéneas valoraciones que despliegan lxs diversxs sujetxs en torno a la misma y cómo estas se hilvanan en la producción de expectativas respecto del futuro de lxs destinatarixs.

Programa ZAP integran el Programa de Orquestas Infantiles y Juveniles dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires^{122 123}.

En el marco de iniciativas dependientes de la órbita del gobierno nacional nos referiremos al Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) del Ministerio de Educación de la Nación, hasta el cambio de gestión presidencial del año 2015, momento en el que son reubicados, como veremos en las próximas líneas. La DNPS fue creada en el año 2008

Orientada por los principios de **igualdad y calidad educativa** que fija la Ley de Educación Nacional 26.206 (...) en este marco, **la igualdad** hace referencia a toda propuesta, estrategia, acción que apunta a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole. Cuando referimos a la **calidad educativa** atendemos a las condiciones que se generan para que todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes tengan acceso a propuestas educativas ricas, potentes, de alta intensidad en cuanto a la experiencia escolar o sociocomunitaria que promueven; independientemente del lugar en el que se encuentre la escuela.¹²⁴

En relación a estos principios orientadores la DNPS se plantea una serie de propósitos, entre los que se encuentran:

- Crear espacios socioeducativos para la enseñanza y el aprendizaje que posibiliten la inclusión, la permanencia y la promoción escolar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se hallan en contextos socioeconómicos y culturales vulnerables.

¹²² Tal como desarrollamos en la introducción de esta tesis, una serie de estudios se han ocupado de indagar en torno a las experiencias impulsadas desde el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Son significativos los trabajos de Gabriela Wald (2009, 2010, 2011, 2015, 2016 y 2017), Couve y Dal Pino (2007), Villalba (2010), entre otros.

¹²³ Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/descubri-las-orquestas-infantiles-y-juveniles>. Visitado en septiembre de 2020.

¹²⁴ En: Cuaderno N° 1: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: metas, principios y programas. Ministerio de Educación de la Argentina. 2014.

- Profundizar los vínculos de las escuelas con las familias, las organizaciones sociales y la comunidad a través del diálogo y el diseño e implementación de proyectos colectivos que contribuyan a mejorar las condiciones de escolaridad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Ampliar el universo cultural de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y las familias generando las condiciones necesarias para que participen en experiencias vinculadas con el arte, la cultura, la comunicación, la ciencia, la tecnología y el deporte¹²⁵.

Entre la multiplicidad de programas y proyectos impulsados desde esta Dirección¹²⁶ se encuentra el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario que es entendido como un “espacio para el acceso, aprendizaje y disfrute de la música mediante la creación de orquestas y coros en zonas vulnerables del país”. Es interesante el modo en que aparece el uso de la música específicamente cuando se postula que “el acceso y disfrute de la música determina modificaciones en conductas y hábitos que trascienden a la vida cotidiana de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con un particular reflejo en la autoestima y su proyección hacia un futuro de realizaciones”. Y que estas proyecciones además tienen impacto no solo sobre lxs destinatarixs sino sobre sus familias y vínculos de cercanía. En esta línea, las orquestas son pensadas como una “oportunidad de formarse y re descubrir su potencial a través de la música [que] amplía sus horizontes de expectativas y posibilidades, produciendo un fuerte impacto en su subjetividad, y en la de aquellos que los rodean (familia, amigos, etc.)”¹²⁷.

Entre los objetivos que aparecen planteados desde este programa se encuentran: “Fortalecer las trayectorias escolares de niños, niñas, adolescentes

¹²⁵ En: Cuaderno N° 1: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: metas, principios y programas. Ministerio de Educación de la Argentina. 2014.

¹²⁶ Programas Centros de Actividades Infantiles (CAI), Programas Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Parlamento Juvenil del Mercosur, Programa Nacional de Ajedrez Educativo, Línea de acción “Apoyo socioeducativo a escuelas rurales de personal único”, Línea de acción “Fondo escolar de materiales y equipamiento para prácticas deportivas y/o educación física”, entre muchos otros. Con anterioridad a la DNPS, en los años 90 acompañando las leyes, programas y planes que ya describimos en este capítulo, existía la llamada Dirección Nacional de Políticas Compensatorias de la cual ya dependían algunas de estas iniciativas estatales, como los CAJ, y también el Programa Nacional de Becas Estudiantiles, el Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar” (Finnegan y Serulnikov, 2014).

¹²⁷ En: Cuaderno N° 1: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: metas, principios y programas. Ministerio de Educación de la Argentina. 2014.

y jóvenes a través del estímulo, el contacto y el disfrute de la música.” Y “Promover e incrementar el acceso de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a la música.” Asimismo, desde la DNPS plantean que a través de estas experiencias “se busca incrementar el acceso a la educación artística, para poder romper las barreras culturales y simbólicas, a partir de la distribución de bienes materiales y simbólicos.”^{128 129}

Y por último, en relación a la órbita del gobierno de la Provincia de Buenos Aires, encontramos el Programa Provincial de Orquestas Escuela, programa en el cual tuvo lugar nuestro trabajo de campo. Este programa se inició en el año 2005 como Programa Provincial de Orquestas Juveniles y fue creado a través de la Resolución N° 3031/05 de la Dirección General de Cultura y Educación. Unos años más tarde, en el 2011, se reglamentó el Programa Provincial de Orquestas Escuela con la Resolución N° 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires¹³⁰.

En este marco, la orquesta relevada es una iniciativa estatal que en sus primeros años fue impulsada por la Dirección General de Cultura y Educación a través de la Dirección de Educación Artística. En las próximas líneas veremos cómo luego fue reubicada en otras dependencias estatales. El programa está dirigido al desarrollo de la “contención socioeducativa de los niños y jóvenes”, particularmente de “aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo socioeducativo”. Es interesante destacar que tal como mencionamos previamente, este tipo de experiencias ya aparecen vinculadas al campo de lo socioeducativo, condensando así una particular modalidad de gestión estatal. Asimismo observamos que el foco está puesto en niñas y jóvenes en situación de riesgo socioeducativo, pero no de manera excluyente sino con una modalidad de especial atención, dejando abierta la posibilidad de que esta política atienda a niñas y jóvenes en general. En este punto se puede observar el distanciamiento

¹²⁸ En: Cuaderno N° 1: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: metas, principios y programas. Ministerio de Educación de la Argentina. 2014.

¹²⁹ Profundizaremos en cuestiones relacionadas a la producción y validación de conocimiento y a las expectativas en torno al futuro de las destinatarias de estas políticas en el capítulo 4.

¹³⁰ La multiplicidad de orquestas que dependen de este programa se organizan en regiones a lo largo de toda la provincia de Buenos Aires. Para ver el detalle de orquestas según región y año de creación de cada una de las experiencias ver Villalba (2010).

de las políticas focalizadas de los 90 junto con la intención de una educación que tenga un carácter de mayor universalidad.

El programa de orquestas escuela asimismo explicita que priorizando el trabajo colectivo y a partir de una modalidad “innovadora basada en la práctica orquestal”, este programa de “contención socio comunitario” espera fomentar experiencias en “territorio” que no solo garanticen el conocimiento musical sino que también fortalezcan, a partir del despliegue de aprendizajes colectivos, el “espíritu solidario y cooperativo promoviendo además la futura inserción en el campo laboral específico”¹³¹. De esta manera, aparece como preocupación la inclusión de estxs niñxs y jóvenes en mercados laborales futuros y la concepción de que a partir de este tipo de programas es posible expandir la “proyección cultural ampliando los horizontes posibles”¹³². Observamos también la especial importancia otorgada a la dimensión comunitaria y territorial ya que en la letra de la política se puntualiza como uno de sus objetivos el desarrollo del “espíritu colectivo” vinculándose con los significantes que rastreamos previamente respecto de la educación como promotora de la cohesión social. Como vimos en el capítulo anterior, estas cuestiones son disputadas por lxs sujetxs en los territorios. Nos referimos puntualmente a los análisis que desplegamos respecto del crecimiento de la orquesta en tensión con las orientaciones de lxs sujetxs a cargo de la coordinación. Profundizaremos en estas cuestiones en el capítulo 4 cuando abordemos dimensiones referidas a las específicas valoraciones de los conocimientos en la experiencia relevada.

De tal forma, los diversos programas de orquestas que mencionamos en este apartado son parte de dispositivos vinculados a la retórica de lo “socioeducativo”. Y si bien las situaciones que se proponen atender estos dispositivos específicos no tienen que ver directamente con la reinserción escolar, estas propuestas surgen, como vimos, como parte de políticas que buscan resolver la desigualdad educativa producto de años de crisis y

¹³¹ Todas las frases entre comillas son citas extraídas del Programa provincial de Orquestas escuelas. Dirección de educación artística. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/programapcialorquesta/>. Visitado en abril del 2020.

¹³² Como venimos mencionando, atenderemos analíticamente a estas dimensiones y a las expectativas de futuro e inserción laboral de lxs niñxs y jóvenes que asisten a las orquestas en el capítulo 4 de esta tesis.

fragmentación, entendiéndola como una problemática social que excede las escuelas. Como se puede observar en los fragmentos que fuimos citando, aparece ponderada positivamente la posibilidad de que se promueva desde las orquestas el vínculo con la escolaridad formal. Por un lado, este tipo de experiencias son entendidas como posibilitadoras de la inclusión en tanto se las presenta como “una herramienta educativa capaz de beneficiar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes pertenecientes a las áreas poblacionales más castigadas (...) un puente hacia la reinserción en la escuela y para el logro de una eficaz retención cuando su permanencia se halla en situación de riesgo”¹³³. Esto se vincula estrechamente con lo que desarrollamos previamente, respecto de las características que toman estos dispositivos promoviendo la “condicionalidad” de alumnxs regular de lxs destinatarixs para poder participar de las orquestas, a diferencia de la “contraprestación” que proponían las políticas focalizadas de los años 90. Asimismo, como veremos más adelante en esta tesis, identificamos en los documentos el propósito de estimular a lxs niñxs y jóvenes a continuar, luego de la experiencia en las orquestas, sus estudios en institutos de formación artística¹³⁴. Esta cuestión se vincula con lo que desarrollamos previamente respecto de comprender la educación como posible motor de transformación social que se configura como un fuerte signo de época en los años en que se crean la mayoría de las experiencias de orquestas. De esta manera, las expresiones que aparecen en las documentaciones oficiales -tales como “promoviendo además la futura inserción en el campo laboral específico” y “ampliando los horizontes posibles”- nos dejan entrever sentidos referidos a la educación como aspecto fundamental para lograr una sociedad con mayor “igualdad de posibilidades” y “justicia social”, que como vimos cobraron fuerza en esos años. Entonces, la expectativa de movilidad social a través del acceso a la educación que había sido deteriorada en los años menemistas y que se reavivó en las últimas décadas puede ser rastreada en la letra de las políticas del período, y aparece de manera renovada incluyendo experiencias formativas más allá de la escuela, como las orquestas. Veremos en el capítulo 4 como también impregnan las valoraciones y expectativas que lxs diversxs sujetxs

¹³³ En: Cuaderno N° 1: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: metas, principios y programas. Ministerio de Educación de la Argentina. 2014.

¹³⁴ Ver capítulo 4.

vinculados a la experiencia construyen respecto de las trayectorias de niñxs y jóvenes en las orquestas.

De tal forma, son notorias las marcas del *frente discursivo* (Fonseca y Cardarello, 2009) de la época signada por los vectores de la inclusión a partir de dispositivos territoriales, comunitarios y socioeducativos; y que dialogan asimismo con el enfoque de los derechos de lxs niñxs que se instaló fuertemente en esos años (enfoque que aboga por la “protección integral” de la infancia y por la concepción del niño como "sujetx de derechos")¹³⁵. En relación al análisis que desplegamos en este capítulo, y en sintonía con lo que nos proponemos en esta tesis, creemos de suma importancia señalar que interesa especialmente visibilizar que si bien el enfoque de los derechos de lxs niñxs estructura un campo de acción que supone modos de proceder más o menos específicos como los dispositivos que estudiamos, lxs sujetxs despliegan infinidad de prácticas que pueden resignificar el sentido original para el cual fueron diseñados. Algunas de estas cuestiones las analizamos en el capítulo 1 respecto de las tensiones en relación a la expansión territorial y los modos en que niñxs y jóvenes se acercan a la orquesta. Otras las profundizaremos en los siguientes capítulos, cuando analicemos la configuración de repertorios, el uso de los espacios, la construcción de expectativas, entre muchas otras. Y otras las analizaremos en el siguiente apartado cuando indagemos en las reorientaciones políticas ocurridas durante nuestro trabajo de campo. De esta manera, sostenemos que las prácticas de lxs sujetxs sólo se vuelven inteligibles a la indagación cuando focalizamos en la dimensión de la vida cotidiana para, desde allí, reconstruir sentidos y prácticas que entran a jugar al calor de las intervenciones y en contextos locales específicos.

De tal forma, el análisis de la retórica pro-derechos de lxs niñxs (vinculada en este caso a la ampliación del derecho a la educación, a la búsqueda de

¹³⁵ Tal como señala Magistris (2018), en ese periodo comenzaron a sancionarse legislaciones locales que adscribieron a la CIDN que se anclaron en, al tiempo que fortalecieron, un *frente discursivo* (Fonseca y Cardarello, 2009) que condensaba sentidos respecto de la importancia de un sistema de protección integral de los derechos de lxs niñxs sosteniendo la necesaria ruptura, al menos desde el discurso, con perspectivas vinculadas al control y a la práctica tutelar respecto de lxs niñxs. Así lxs niñxs se constituyen en sujetxs de derecho. En nuestro país, como mencionamos previamente, se sancionaron en el año 2005 la ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes y la ley N° 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos del Niño de la provincia de Buenos Aires.

inclusión para el logro de una mayor igualdad educativa, a la importancia otorgada a las tramas comunitarias y sociales en las que viven lxs destinatarixs, para el despliegue de las orquestas y de otros dispositivos socioeducativos, etcétera) en el corpus documental no se liga, como venimos sosteniendo, a un interés por construir conocimiento desde la letra de las políticas y sus formas abstractas (Gallardo, Barna y Bilinkis, 2015), ya que comprendemos que la noción de derechos en torno a la niñez poco significa si no está contextualizada (Fonseca y Cardarelo, 2009). Por tal motivo, nuestra investigación buscó conocer “los procesos de mediación y apropiación que hacen los sujetos en la ejecución de las políticas (Cowan Ros y Nussbaumer, 2011; Sinisi y Montesinos, 2009) y dispositivos orientados a regular la infancia pobre y su educación (Santillán, 2012; Cerletti, 2008)” (Gallardo, Barna y Bilinkis, 2015:46). Es por ello que atendemos especialmente a la dimensión productiva de lxs sujetxs concretxs (Rockwell, 2009; Levinson y Holland, 1996), entendiendo que sus actuaciones institucionales representan –no de manera lineal– específicas modalidades de productividad estatal que definen contornos dentro de los cuales se administra cotidianamente la infancia en un proceso que distribuye diferencialmente responsabilidades y, a la vez, prescribe moralmente conductas sociales (Gallardo, Barna y Bilinkis, 2015).

IV.b. El tiempo de nuestro trabajo de campo: un tiempo de nuevas reorientaciones

En esta línea de análisis, es importante mencionar que durante los años en los que realizamos nuestro trabajo de campo (2016-2018), ocurrieron cambios políticos significativos producto de los resultados electorales del año 2015. En noviembre de ese año, Mauricio Macri y Gabriela Michetti del partido Propuesta Republicana (PRO) que integró la coalición política Cambiemos fueron electos como presidente y vicepresidenta de la nación y ejercieron su cargo hasta diciembre de 2019. Asimismo, en la provincia de Buenos Aires fueron electos, del mismo partido y coalición, María Eugenia Vidal como gobernadora y Daniel Salvador como vice gobernador. En la Ciudad de Buenos

Aires, Cambiemos renovó su mandato con la figura de Horacio Rodríguez Larreta como jefe de gobierno y Diego Santilli como vicejefe. Con estos resultados, las gestiones de gobierno de la Nación, la provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires pertenecían a un mismo partido político¹³⁶.

De esta manera, la llegada al gobierno nacional de Cambiemos significó una serie de transformaciones en la administración de gobierno y en los sentidos en torno a las funciones del Estado, orientadas fundamentalmente desde una mirada que sostenía la “necesidad” de una “modernización” estatal y una administración gerencial de la política (Vommaro y Gené, 2017). En materia económica estos cambios implicaron una reorientación hacia el mercadocentrismo y la exportación, la promoción de la inversión privada, la desregulación del mercado cambiario, la reducción del gasto público que se tradujo en miles de despidos de la administración pública¹³⁷, entre otros.

Estos cambios políticos también incidieron en los modos de gestión de la infancia y su educación orientándose hacia una ideología de mercado en el funcionamiento de los servicios públicos. Estos cambios, que ya venían siendo implementados desde el año 2007 en Ciudad de Buenos Aires¹³⁸ (Neufeld, 2010), se fundamentan en supuestos que, desde esta perspectiva liberal de la política y del Estado, sostienen la necesidad de “eficacia” y “transparencia” en la administración pública y fueron configurando un escenario que, como venimos registrando, tiende a profundizar los procesos ya referenciados de individualización de problemas sociales, delegando en lxs propixs sujetxs la construcción de estrategias para la resolución de problemáticas de diverso tipo vinculadas a la educación y cuidado de lxs más jóvenes. No obstante, lo documentado permite vislumbrar que estos procesos de regulación son tensionados de distinto modo por lxs actores que intervienen cotidianamente en

¹³⁶ El PRO tuvo, además, triunfos electorales significativos en el resto del país, en donde entabló alianzas políticas locales.

¹³⁷ <https://laizquierdadiario.com/Nueva-ola-de-despidos-en-el-Ministerio-de-Educacion>
<https://www.pagina12.com.ar/29684-despidos-en-el-indec-de-macri>
<https://gestionsindical.com/vaciamiento-casi-25-000-despidos-en-el-estado-nacional-en-la-era-macri/>

¹³⁸ El PRO administra la gestión de gobierno de la ciudad de Buenos Aires desde el año 2007 ininterrumpidamente.

las diversas dimensiones ligadas con la experiencia infantil a partir de iniciativas generadas desde el Estado y la sociedad civil¹³⁹.

En relación a los programas y proyectos de orquestas que estamos abordando en este apartado, ocurrieron una serie de transformaciones que deben ser mencionadas. Una de las medidas que tomó el gobierno de Cambiemos fue la intervención de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS), lo que trajo como consecuencia que algunos de los programas fueran reubicados en diferentes dependencias gubernamentales. De este modo, el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario que, como vimos en líneas anteriores, dependía de esta dirección, fue descentralizado y pasó a depender de instancias de gobierno provinciales (Vázquez, 2017). Proceso que rememora la descentralización del sistema educativo ocurrido con la LFE y que, como vimos previamente en este capítulo, generó una profunda desintegración producto de la desigualdad en el acceso a los recursos que atraviesa el territorio nacional. En muchas de las provincias, la continuidad de las orquestas y el destino de los fondos asignados originalmente al programa, quedó sujeta a las decisiones de lxs gobernantes locales. En Buenos Aires, puntualmente, las otrora orquestas y coros dependientes de este programa pasaron a integrar el programa provincial. Asimismo, este último pasó a depender de la Dirección de Política Socioeducativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Es importante mencionar que los procesos que experimentaron los distintos programas en los territorios con estos cambios y reubicaciones fueron diversos. En efecto, estos cambios evidenciaron una serie de situaciones heterogéneas en relación a los modos de contratación de lxs docentes de acuerdo a cada programa e iniciativa estatal. En algunos programas lxs docentes eran contratadxs a través del monotributo, en otros accedían a los cargos a través de la realización de concursos, entre otras modalidades que, como vimos en el capítulo 1, no siempre transitaban por canales formales. En estrecha relación, quedaron en evidencia también diferencias respecto de los salarios –distintos

¹³⁹ Algunas de estas cuestiones fueron abordadas en el capítulo 1 cuando nos centramos en el análisis de las configuraciones de necesidades y demandas hacia el Estado. Y otras serán indagadas en el capítulo 3 cuando hagamos foco en dimensiones vinculadas al cuidado y atención de la niñez.

salarios por misma tarea y carga horaria de acuerdo al programa que los contrate-, del momento de cobro de los sueldos, entre otras.

Por otro lado, estos cambios de gestión estuvieron acompañados de lo que llamaron propuestas “modernizadoras” del Estado. Estas propuestas supusieron que se produjera una masiva serie de despidos en algunos de los programas de orquestas y al mismo tiempo se incorporaran nuevos agentes a las mismas o con similares funciones que los despedidos. Tal es el caso del Programa de Coros y Orquestas del Bicentenario donde una gran cantidad de docentes fueron desafectados hacia finales del año 2015¹⁴⁰ y a comienzos del año 2018 hubo una convocatoria a docentes para cubrir muchos de los cargos que habían quedado vacantes con los despidos. De este modo, se refuerza el discurso de renovación del estado por parte de la gestión de gobierno de Cambiemos instalando la idea de que los agentes contratados por la administración anterior no eran las mejores opciones para llevar adelante el programa. En relación a esto, es interesante mencionar que el corpus documental abordado no ha sido modificado en los años en que duró el gobierno de Cambiemos, sino que los cambios fundamentales ocurrieron en la definición de quiénes llevaban adelante las propuestas tanto en los territorios como en las oficinas centrales.

Al mismo tiempo, hemos registrado que comenzó a enfatizarse una figura docente que si bien ya existía desde la gestión de gobierno anterior, durante el gobierno macrista se le otorgó especial importancia. Nos referimos a la figura del “docente integrador”, cargo que hemos encontrado en el Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario dependiente de instancias gubernamentales nacionales y en algunos programas de la Ciudad de Buenos Aires. Este cargo docente se crea con la expectativa de que realice articulaciones institucionales y sociales en el marco de los programas en los que funciona. Entre sus funciones se encuentran tareas administrativas pero también articular con escuelas, familias, municipios, entre otros, otorgando otra mirada sobre la

¹⁴⁰ <https://www.pagina12.com.ar/91499-por-mail-es-mas-rapido>
<https://www.telam.com.ar/notas/201605/145682-docentes-ctera-despido-orquestas-y-coros-del-bicentenario.php>
<https://www.laizquierdadiario.com/Seis-meses-sin-cobrar-asi-trabajan-docentes-de-Coros-y-Orquestas-en-Jujuy>

experiencia (Vázquez, 2017). Según hemos documentado, el énfasis en este rol aparece por caso, en la generación del cargo en las orquestas donde no lo había e incluso duplicando las horas en las que ya había alguien cumpliendo esta función. En este marco, con la nueva gestión las tareas de dicho docente se centraron en el seguimiento personalizado de los niños y jóvenes que asisten a los coros y orquestas y en el cruce de datos –a través de una aplicación móvil que además monitorea el trabajo de la docente desde las instancias centrales- con la asistencia a la escolaridad formal, el cumplimiento del calendario de vacunas, entre otras; promoviendo tareas vinculadas a desplegar determinados controles más que a establecer vinculaciones entre los sujetos que participan de las experiencias. De este modo continúa el carácter de “condicionalidad” de estos dispositivos respecto de la relación con los sujetos, pero comienza a orientarse a una cuestión de control más vinculada al carácter individualizante de los años 90 que a la contención comunitaria propuesta en los años previos al gobierno macrista. Según hemos podido registrar en el trabajo de campo, la nueva administración manifestó la intención de incorporar esta figura en los demás programas de orquestas como el Programa Provincial de Orquestas Escuela de la provincia de Buenos Aires, cuestión que no llegó a concretarse.

De tal forma, se torna imprescindible -a la luz de los cambios de gestión y los movimientos en las dependencias gubernamentales ocurridos durante el tiempo que duró nuestro trabajo de campo- atender estos corpus documentales (regulaciones, disposiciones y documentos que refieren a la creación y funcionamiento de las orquestas) no sólo en relación a los contextos en los que fueron producidos sino también en los que circulan, al tiempo que son atravesados por disputas de sentidos en torno a sus propios postulados. De esta manera, consideramos la singularidad de los documentos que forman parte de nuestro campo empírico -reponiendo el conjunto de sentidos que los caracterizan: socioeducativo, territorial, comunitario, inclusión, entre otros- como parte de una modalidad de gestión de la infancia y la juventud coproducida con un *frente discursivo* (Fonseca y Cardarello, 2009) que se fue configurando en un momento histórico específico y en diálogo con procesos de mayor generalidad, tal como vimos en este capítulo. Sin embargo, entendemos que deben ser atendidos en el marco de los procesos de reorientación política que venimos

mencionando. Estas regulaciones, representativas de un enfoque de gestión sobre la infancia y la juventud particular e histórico, considerando que definen un estado de situación, un problema social y modos de resolución específicos (como desarrollamos previamente), son analizadas en el marco de los procesos de reorientación política aludidos que despliegan objetivos y propuestas divergentes. Es posible desentrañar las tensiones, apropiaciones y resignificaciones que ocurren en los devenires cotidianos cuando este tipo de implementaciones -configuradas por gobiernos que promueven modalidades concretas de acción vinculadas a la búsqueda de inclusión y ponderan la educación como posible motor de movilidad social-, son administradas desde las oficinas centrales por gestiones de gobierno con orientaciones disímiles que promueven el retraimiento del Estado y el delegamiento de determinadas responsabilidades, como la educación de niños y jóvenes, en los individuos. Por tanto, entendemos nodal desentrañar cómo los procesos registrados –dinámicos y cambiantes- inciden en las racionalidades y las modalidades de gobierno sobre las poblaciones (Rose, O'Malley y Valverde, 2006) que venimos documentando y entraman los discursos y acciones que van definiendo a los sujetos en sus devenires cotidianos. Retomando nuestros planteos iniciales, entendemos que los cambios en las gestiones de gobierno, o incluso las transformaciones de las leyes y regulaciones, no cambian inmediatamente las realidades complejas y atravesadas por múltiples significaciones respecto de la educación y atención de niños y jóvenes. Conviven -en tramas de disputas y negociación donde ocurren procesos de apropiación y resistencia por parte de diversos sujetos- significantes de tiempos anteriores y de iniciativas presentes respecto de la educación y atención de la infancia y la juventud, tanto en los territorios como en las oficinas de la administración pública.

Como mencionamos previamente, en su conjunto, todas las transformaciones impulsadas por el gobierno de Cambiemos nos hablan de un proceso que tiene como intencionalidad lo que llamaron “modernización” del Estado, cuyas acciones y discursos desplegados no necesariamente se corresponden con los sentidos fundantes del campo de las políticas socioeducativas de la anterior gestión gubernamental a nivel jurisdiccional y nacional. Si bien las nuevas formulaciones en las normativas, en los

procedimientos administrativos y en la ampliación/surgimiento de programas, se apropian del lenguaje moral de derechos, entendemos que lo hacen a la luz de las intencionalidades políticas de su gestión. De tal forma, hemos documentado que el uso de la “inclusión”, aspecto que caracterizó el programa político de los años kirchneristas y potenció dispositivos estatales como las orquestas, es apropiado por la nueva gestión significándola como una “deuda a saldar”. Entonces, a partir de determinar como problemática a resolver la inclusión como “deuda a saldar” la nueva administración potencia figuras como el “docente integrador” que mencionamos previamente. Sin embargo observamos que desde la administración central proponen que esta figura tome un carácter de mayor control y regulación del devenir cotidiano de lxs sujetxs en el territorio y en las orquestas, lejos de los preceptos inclusivos de años previos.

Asimismo, a partir de lo que documentamos en nuestro trabajo de campo, en la orquesta registramos múltiples y diversas estrategias impulsadas por lxs sujetxs en el territorio que buscan ampliar o multiplicar las actividades del programa en coyunturas en las que desde la administración se propone un achicamiento –a partir de medidas concretas como despidos, falta de envío de material, atraso en el pago de salarios, etcétera- de experiencias como esta. En este sentido, frente a una situación de retraimiento de las políticas observamos procesos de resistencia ante tales transformaciones por parte de lxs trabajadores que llevan adelante estas experiencias localmente y que entendemos, se vinculan con apropiaciones respecto de sentidos en torno al lugar del Estado, la importancia de las orquestas en tanto derecho y política para atender la desigualdad educativa, entre otros. De esta manera, las prácticas documentadas se enlazan con los procesos descritos previamente en los que se profundizó la desigualdad educativa en nuestro país producto de los años de crisis y los cambios regulatorios al tiempo que surgieron experiencias populares por la demanda de la educación. De tal forma, lxs sujetxs encarnan tradiciones locales que visibilizan demandas por la educación de larga data y que aparecen de manera renovada en contextos de profundización de la desigualdad social y educativa como en los que realizamos nuestro trabajo de campo.

De este modo, hemos registrado que en un contexto de permanentes despidos en el ámbito de la administración pública y en experiencias similares a

la relevada, en la orquesta donde realizamos nuestro trabajo de campo, sostienen la propuesta y asimismo amplían la oferta, por caso, buscando nuevas sedes donde crean nuevas cátedras como las de trombón y trompeta, tal como analizamos en el capítulo 1, abriendo un taller de iniciación musical para niñxs de 5 años, como instancia “propedéutica” anticipatoria al ingreso a la orquesta a la edad de 7 años¹⁴¹, entre otras. En relación a la instancia propedéutica, según nos comentaron en el trabajo de campo, uno de los objetivos de su apertura es que lxs docentes tengan un grupo más parejo desde el comienzo, es decir, que lxs niñxs que ingresen a las actividades planificadas por la orquesta lo hagan ya con una experiencia previa en torno a los saberes musicales. Es interesante mencionar aquí que el espacio es coordinado por una de las profesoras de Lenguaje Musical, Ana, quien no cobra un salario extra por esta tarea. De igual manera, como analizamos en el capítulo 1, los salarios de lxs profesores de instrumento de las nuevas cátedras que se abren –trompeta, trombón, guitarra, etcétera- son mayormente sostenidos por “la cooperadora”. Así, de manera similar que a finales de los años 80 y durante la década del 90, cuando el modelo neoliberal que imperaba en nuestro país agudizó la crisis y la desigualdad social, muchas experiencias e iniciativas educativas surgieron desde colectivos y sujetxs que buscaron revertir estos procesos, a partir de sus propias acciones. En estos años de reconfiguración del Estado y delegación de responsabilidades en lxs individuxs, la apertura de nuevas instancias dentro de la orquesta depende de la “buena voluntad” en este caso de lxs docentes y adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo que la sostienen.

En la misma línea, durante nuestro trabajo de campo documentamos la creación de la “cátedra de guitarra”. Esta propuesta es interesante en múltiples sentidos; por un lado, abona lo que estamos proponiendo en estas líneas que pese a las propuestas de achicamiento y retraimiento estatal, lxs sujetxs impulsan acciones que dan cuenta de apropiaciones en el territorio que se enlazan con experiencias de larga data en nuestro país respecto de la demanda y las acciones colectivas por el derecho a la educación. Por otro lado, la guitarra no es un instrumento sinfónico, y si bien está previsto en la planificación del

¹⁴¹ Analizaremos en profundidad este espacio en el capítulo 3 cuando indagemos en las etapas en que se propone que se desarrolle la orquesta.

programa la posibilidad de “incluir instrumentos específicos que no estén contemplados en el orgánico de una orquesta sinfónica”¹⁴², la enseñanza de este instrumento en el marco de la experiencia documentada es producto de una demanda local, en función de la cual lxs docentes y coordinadores a cargo, tomaron la decisión de abordarla y crear la cátedra de guitarra. Es importante señalar que al igual que el espacio propedéutico mencionado en el párrafo anterior, el sostenimiento económico de las horas docentes de guitarra no corre por cuenta del Estado. Durante nuestro trabajo de campo, hemos registrado en las presentaciones en vivo de la orquesta, momentos especiales destinados a que lxs estudiantes que se inscribieron en esta cátedra puedan mostrar sus avances:

Bueno, y ahora vamos a presentar, también muy nuevitos, nuestra cátedra de guitarras, son un montón más pero entre la lluvia y bueno, acá están nuestros valientes [también los acompaña Simón, el profesor de guitarra]. No es un dato menor, ellos van a ejecutar una obra que la compusieron ellos mismos, esto es una obra compuesta en el barrio, compuesta por ellos mismos, así que ojo, ya componen, serio trabajo de composición. La obra se llama “Los capos de la primera”, no importa a qué hace referencia [risas].

Presentación de Diego durante el concierto de mitad de año, 15 de julio de 2017.

En relación al párrafo anterior, podemos observar la importancia que le otorgan lxs sujetxs que participan de la orquesta a esta nueva instancia formativa. De este modo, a pesar de haber comenzado a desarrollarse unos pocos meses antes del momento del concierto, docentes y coordinadores decidieron que sus participantes tuvieran una instancia para mostrar los avances. Asimismo, es interesante notar como, en el relato de presentación, podemos entrever significantes producidos en épocas pasadas, tales como la importancia de la territorialización de estas iniciativas, o la perspectiva de lxs

¹⁴² Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 25 de octubre de 2011. En el capítulo 4 profundizaremos respecto de cuestiones vinculadas a la propuesta de formación de una orquesta sinfónica por parte del programa documentado.

niñxs como sujetxs activxs de derechos, en tanto presentan una obra de su propia autoría¹⁴³. Los procesos documentados en el trabajo de campo (creación de espacio propedéutico y cátedra de guitarra) constituyen modalidades en que lxs sujetxs -habiéndose apropiado de estas experiencias y comprendiéndolas como parte del derecho a la educación-, disputan las formas de gestión del momento. Es interesante señalar que las orquestas, tal como venimos aludiendo, son parte de dispositivos formativos más allá de lo escolar, por lo que es muy sugestivo indagar en cómo las prácticas en torno al derecho a la educación que despliegan lxs docentes y coordinadores ponderan este tipo de experiencias como constituyentes del mismo, ampliando significantes pretéritos en los que la educación se vinculaba con lo escolar casi exclusivamente y disputando sentidos presentes respecto del rol del Estado en la garantía de este derecho.

Por otro lado, hemos registrado que se comenzaron a establecer relaciones con organizaciones de la zona para impulsar nuevas orquestas en barrios aledaños. Así, durante una visita al campo en agosto del 2018, Diego me cuenta que los contactaron con una fundación de la zona para que hagan una orquesta en uno de los barrios. Desde la fundación le dijeron que ellxs tienen todos los instrumentos para poner a disposición de la experiencia. Diego continúa el relato diciendo que con lxs docentes decidieron que se hagan cargo de esa orquesta lxs chicxs más grandes y que ellxs, lxs docentes y coordinador, lxs van a acompañar en los primeros momentos de inicio de la experiencia porque no lxs pueden dejar solxs, pero que “de a poco, la idea es que quede en manos de los chicos más avanzados”, señalándola a Sofía que también estaba presente en la conversación. En este caso, esta mención resulta interesante porque son lxs estudiantes más grandes, lxs encargadxs de llevar adelante estas experiencias a partir de la figura del “alumnx multiplicadorx”. Esta figura aparece contemplada en la resolución de creación del Programa de Orquestas Escuela de la provincia de Buenos Aires y la analizaremos en profundidad en el capítulo 4. Sin embargo, es importante mencionarlo acá, en relación con lo que venimos desplegando sobre este incipiente proceso de creación de nuevas experiencias orquestales en coyunturas en las que la gestión de gobierno de ese momento

¹⁴³ En el capítulo 3 de esta tesis profundizaremos el análisis respecto de la agencia infantil.

achicaba las existentes a partir de despidos y falta de pago en los salarios, poniendo en riesgo la continuidad de muchas de las orquestas.

De tal forma, el recorrido histórico que nos permitió comprender por qué surgieron prácticas específicas respecto de la atención y la educación de niñas y jóvenes como las orquestas, también ilumina los acontecimientos que tomaron lugar durante nuestro trabajo de campo. Asimismo, nos permite indagar en los sentidos que movilizan lxs sujetxs en los territorios y analizar en clave histórica las diversas apropiaciones y resistencias que impulsan, siempre en tramas signadas por la desigualdad social. En relación a estas indagaciones pudimos problematizar contextual y relacionalmente algunos procesos registrados de mediación y apropiación local que hacen lxs sujetxs en la ejecución de las políticas (Cowan Ros y Nussbaumer, 2011; Sinisi y Montesinos, 2009), entendiendo que sus prácticas representan –no linealmente– formas específicas de productividad estatal que definen contornos dentro de los cuales se administra cotidianamente la infancia (Gallardo, Barna y Bilinkis, 2015) en un proceso que distribuye diferencialmente responsabilidades. Y sin dejar de atender que son realidades que se enlazan a procesos de mayor generalidad y que condensan sentidos pretéritos, presentes y emergentes respecto de la educación y atención de la infancia y la juventud, que se coproducen con las prácticas locales y disputan su hegemonía al tiempo que se generan, en el sentido que propone Trouillot (2001), efectos de Estado no previstos.

V. A modo de recapitulación

A lo largo de este capítulo desarrollamos los antecedentes históricos en materia de políticas educativas de las últimas décadas porque sostenemos, como ya enfatizamos, que este recorrido nos posibilita comprender el surgimiento de las políticas socioeducativas y específicamente del programa relevado. En este sentido, compartimos con Shore (2010) que “para poder relevar lo que las políticas *significan* debemos considerar los contextos socioeconómicos, políticos e históricos más amplios en las cuales están inmersas” (Shore, 2010:44). Así, dimos cuenta de la importancia de abordar los

corpus documentales de las políticas, conformados por normativas, reglamentaciones y textos producidos desde el Estado, atendiendo a que se encuentran permeados por diversas temporalidades y desde los cuales se materializan las diferentes prácticas y negociaciones de sentido que tienen por objeto a lxs niñxs, jóvenes y sus familias. A la vez, la puesta en diálogo de estos documentos con las prácticas desplegadas por lxs sujetxs en los escenarios abordados etnográficamente, nos aleja de una mirada instrumental (Sinisi, 2007) de los dispositivos estatales permitiendo iluminar las apropiaciones locales en tanto iniciativas creativas -no libres de disputas- en las que la multiplicidad de sujetxs imprimen sus significaciones en torno a la educación, la niñez y sus derechos, entre otros.

Si bien entendemos que las iniciativas bajo análisis necesitan ser problematizadas en su carácter interaccional, recuperando los múltiples usos que lxs actores realizan de los lineamientos, también reconocemos dificultades y desafíos para incorporar las complejidades implícitas en los modos de gobierno sobre la niñez y la juventud en la coyuntura política en la que realizamos nuestra investigación de campo. “Estas complejidades, enmarcadas en específicos contextos de actuación y prácticas cotidianas, en los campos que estudiamos se relacionan con la puesta en juego de diversas trayectorias –de vida y profesionales– de los sujetos y con las valoraciones que los mismos construyen en torno a la infancia y la juventud, su cuidado y educación” (Gallardo, Barna y Bilinkis, 2015:46), así como también con las nuevas orientaciones que van adquiriendo las políticas y sus dispositivos, que siguen utilizando el lenguaje de derechos pero al abrigo de una lógica que pareciera priorizar lo cuantitativo, enfatizando intervenciones diagnósticas, evaluativas y correctivas más cercanas a la vigilancia y el control que a la promoción de derechos. De este modo, es central, como venimos haciendo en esta tesis, atender a esta complejidad para desentrañar analíticamente las realidades bajo estudio.

Por tanto, consideramos que el trabajo etnográfico permite, por un lado, continuar *documentando lo no documentado* (Rockwell, 2009) sobre los efectos de una orientación de las políticas que tiende a profundizar un desplazamiento de las responsabilidades hacia planos más individualizados de acción. Y por otro lado, el foco en la vida cotidiana y en la infinidad de prácticas que despliegan lxs

sujetxs, echa luz sobre las disputas y negociaciones de sentido que comportan los múltiples objetos del mundo social, en la medida en que su grado de indeterminación, incertidumbre y elasticidad semántica proveen la base para las luchas simbólicas por el poder de producir una visión legítima (Bourdieu, 1988).

De esta manera, sostenemos la central importancia de seguir desentrañando cómo los procesos recientes inciden en los cambios epocales, en las racionalidades y las modalidades de gobierno sobre las poblaciones que documentamos (Rose, O'Malley y Valverde, 2006)¹⁴⁴. Modalidades que, junto con la precarización en las condiciones de vida, van configurando un escenario tendiente a la individualización de los problemas sociales y, por ende, al delegamiento en lxs propixs sujetxs de las estrategias de resolución de problemáticas de diverso tipo, entre otras, vinculadas a la educación y el cuidado de las generaciones jóvenes.

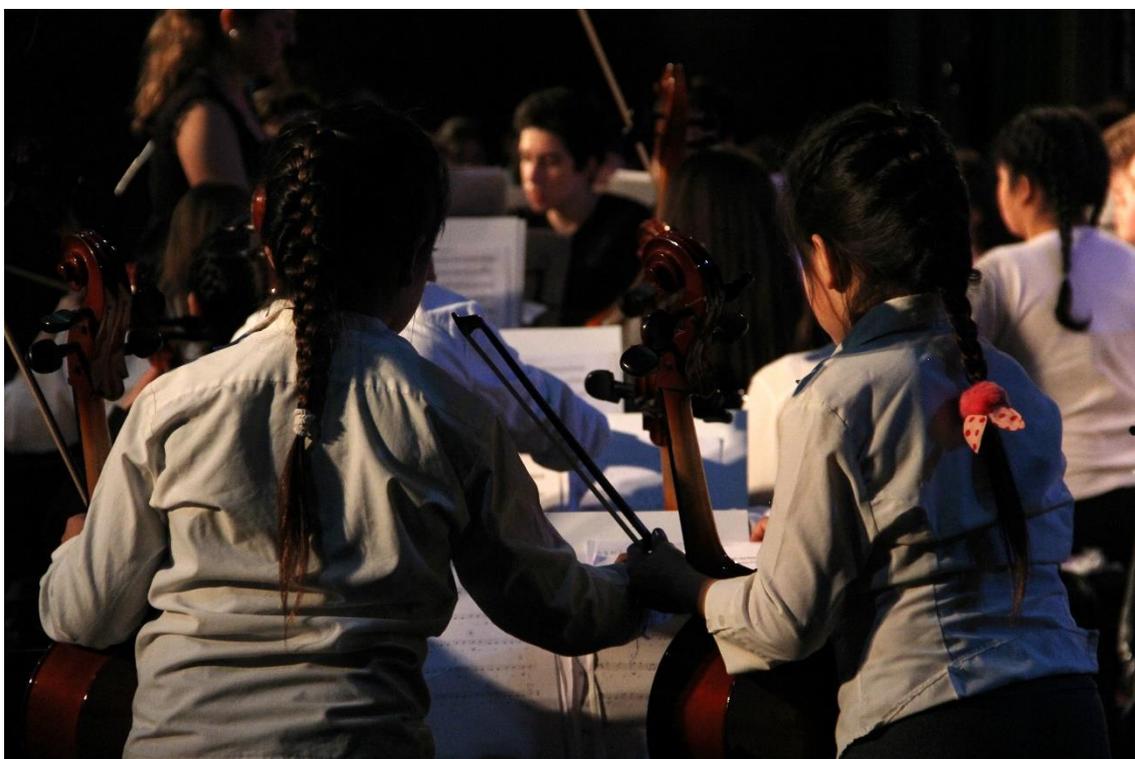
De tal forma, el análisis en clave histórica que realizamos en este capítulo nos dio indicios para comprender la complejidad y heterogeneidad de sentidos que se ponen en juego en las tramas locales a partir tanto de las prácticas de lxs sujetxs en los procesos de apropiación y resistencia en los territorios como desde las letras de las políticas. Y nos permitió desentrañar los procesos de disputa por la hegemonía respecto de la educación de niñxs y jóvenes indagando en los diversos significantes que se movilizan en las diferentes coyunturas históricas, al tiempo que se van encarnando en las experiencias de lxs sujetxs e impactando en el devenir de políticas como las orquestas. Entendemos que el conjunto de políticas socioeducativas, como la documentada, surgen en contextos de profunda crisis del sistema educativo, como una forma de atender esa fragmentación y la realidad desigual que genera. Así, comprender el devenir histórico del sistema educativo argentino durante los últimos treinta años da cuenta del surgimiento del campo de lo socioeducativo acompañado de una concepción de educación en sentido amplio y que tiene raigambre en experiencias que lxs sujetxs fueron desarrollando en los territorios más allá de la escuela.

¹⁴⁴ Estos procesos los venimos analizando como equipo de investigación documentando diversos escenarios de actuación vinculados a la educación, cuidado y atención de niñxs y jóvenes. Para profundizar en las reflexiones ver Santillán (2012), Cerletti (2014), Gallardo (2017), Barna y Gallardo (2017), Barna (2015), Fabrizio (2019), Soto (2017), Calderón (2017), Bilinkis (2013).

Entonces, “comprender lo que *son* las políticas en toda su complejidad y ambigüedad, a quiénes sirven y cómo se relacionan con otros aspectos del sistema social” (Shore, 2010:46) ilumina los procesos documentados respecto de cómo son experimentadas, significadas, disputadas y negociadas por lxs sujetxs en el territorio. En esta línea de análisis, comprendemos las problematizaciones desplegadas en el capítulo 1 sobre la configuración de demandas, obligaciones, responsabilidades y necesidades respecto de los procesos formativos de niñxs y jóvenes en la orquesta. Y en esta misma línea, y atendiendo a los sentidos que configuran el enfoque pro-derechos de lxs niñxs que recorrimos en estas páginas, analizaremos en el siguiente capítulo los sentidos respecto de la niñez y la agencia infantil en diálogo con lo que documentamos en las diversas actividades que se despliegan en el marco de la orquesta escuela relevada. Ya que entendemos que las políticas deben analizarse respecto de sus *efectos* –no siempre planificados-, considerando las relaciones que crean y los marcos de referencia más amplios en los que se entraman (Shore, 2010) en diálogo con las prácticas que llevan adelante lxs heterogénexs sujetxs con lxs que interactúan.

Capítulo 3

Niñez y agencia infantil: reflexiones respecto a los sentidos en torno al espacio, al tiempo, la infancia y el cuidado



I- Introducción

En este capítulo analizamos dimensiones vinculadas a los debates en relación a la infancia¹⁴⁵ y la juventud¹⁴⁶ a partir del diálogo con lo registrado durante nuestro trabajo de campo¹⁴⁷. En el capítulo anterior nos hemos centrado en la indagación de los sentidos orientadores de estas políticas destinadas a la infancia y la juventud que configuran el campo de “lo socioeducativo”. En articulación con esas reflexiones y a partir del material etnográfico relevado, abordamos desde una mirada analítica las particulares experiencias y concepciones de la niñez que se despliegan en las instancias de la orquesta procurando dar cuenta de las prácticas y sentidos desplegados por lxs diversxs sujetxs que la protagonizan. Se abordan analíticamente cuestiones referidas por un lado a los sentidos de niñez, y por otro lado, a la agencia infantil, en base a nuestra interpretación de los modos en que se expresan en múltiples prácticas que tienen lugar en la orquesta. De tal forma, sostenemos la importancia de indagar etnográficamente en las experiencias en las que participan niñxs y jóvenes buscando comprenderlas desde una mirada relacional e histórica que problematice las nociones de niñez que las permean; procurando dejar de lado miradas instrumentales (Sinisi, 2007) de las políticas estatales y en pos de iluminar las apropiaciones locales en tanto iniciativas creativas, históricas y particulares (Raggio, 2013), retomando lo argumentado en los capítulos anteriores.

Entonces, en las próximas páginas analizamos, por un lado, las voces de lxs niñxs y jóvenes, dimensionando su capacidad de agencia en tanto sujetxs

¹⁴⁵ En esta tesis, tomando como referencia las especificaciones de Colángelo (2003), los conceptos de niñez e infancia son tomados de manera indistinta sin que por eso desconozcamos que en otros contextos de análisis, como la psicología, adquieren diferenciales connotaciones, ver Giberti (1997).

¹⁴⁶ Es importante aclarar, como desarrollaremos más adelante en este capítulo, que no entendemos a la juventud –ni tampoco a la infancia o a la adultez- como esencias sino como construcciones socio históricas. Y las conceptualizaciones que desarrollaremos respecto de la niñez en relación a las discusiones que desplegaremos aquí, también las consideramos para lo referido a la juventud. Vale mencionar que cuando haya especificaciones que sea importante realizar respecto de *juventud* lo aclararemos.

¹⁴⁷ Algunas de las ideas y reflexiones desarrolladas en este capítulo fueron previamente presentadas en una ponencia en las Quintas Jornadas de Estudios sobre la Infancia de la Universidad Nacional de San Martín y publicadas en el artículo “Niñez y agencia infantil: reflexiones a partir de una orquesta infanto juvenil” de la revista *Avá Revista del Postgrado en Antropología Social. Universidad Nacional de Misiones, Vol. 34, pp. 29-56.*

sociales y participantes activxs de su realidad, a partir del análisis de una experiencia concreta en la que ellxs mismxs son lxs principales actores y destinatarixs. Por otro lado, y de manera dialéctica, atendemos las perspectivas adultas que se construyen en el desarrollo de la orquesta en torno a la infancia y la juventud. En este sentido, nos parece pertinente anticipar algunas explicitaciones sobre el trabajo etnográfico con niñxs y jóvenes. En primer lugar, es importante aclarar que sus prácticas y significaciones deben ser comprendidas –como las de todxs lxs actores sociales- en tramas sociales amplias y atravesadas por relaciones de poder específicas. En segundo lugar, y en relación a la primera advertencia, es importante atender y evitar una descontextualización de las experiencias y sentidos de lxs niñxs alejándonos de una mirada idealizada (Szulc y Hecht, 2009:2).

En esta línea, algunas de las preguntas e indagaciones que surgen y orientan este capítulo giran en torno a cómo se decide la forma de organización y el material utilizado en la orquesta, y quiénes intervienen en la planificación de las actividades propuestas. Asimismo, a lo largo del trabajo de campo, documentamos instancias en las que se manifiesta la agencia infantil, a partir de las disputas, subversiones, resistencias o apropiaciones (Rockwell, 2011) respecto de las propuestas adultas. De este modo, en los siguientes párrafos, junto al análisis de los sentidos que producen lxs responsables del programa, indagamos en torno a las características que toman las prácticas de niñxs y jóvenes.

En relación con lo señalado anteriormente, y como venimos desarrollando a lo largo de esta tesis, partimos de una hipótesis principal de trabajo que entiende a la orquesta como un espacio educativo, que conforma una trama compleja de relaciones de disputa y negociación en la que lxs diversxs sujetxs producen sentidos que se enlazan con significantes de diversas temporalidades de la historia de la educación en nuestro país respecto de la atención y educación infantil y juvenil y con experiencias de larga data en la organización por la demanda de educación. En este capítulo centramos el análisis de esas vinculaciones a partir de abordar las prácticas y los sentidos que ponen en juego lxs diversxs sujetxs que participan de la experiencia, en torno a la niñez, las experiencias infantiles, los contenidos musicales desplegados, entre otras

dimensiones; y cómo estas se articulan y producen entre sí. Entendemos que se trata de configuraciones históricamente situadas en las que participan activamente todxs lxs actores sociales mencionados –adultxs, niñxs y jóvenes, docentes, agentes estatales- y en relación a las cuales despliegan estrategias – permeadas por relaciones de poder- que resignifican espacios, regulaciones y normativas y producen discursos en torno a las necesidades de lxs destinatarixs y de la experiencia. De esta manera, nos preguntamos ¿cómo estos sentidos y configuraciones sociohistóricas (de y sobre la infancia) se vinculan con las prácticas que lxs diversxs sujetxs despliegan en la orquesta? ¿Y cómo son tensionados a partir de los procesos de disputa y negociación que incluyen a niñxs y jóvenes? Asimismo, nos interrogamos ¿por qué abordar etnográficamente las prácticas de niñxs y jóvenes –de los sectores denominados vulnerables- nos posibilita comprender dispositivos, como las orquestas, que se proponen atender una problemática educativa en contextos de desigualdad social?

De igual modo, el abordaje y problematización de la agencia infantil nos ha convocado a indagar en torno al tema del cuidado y a problematizar tensiones entre las prácticas infantiles y las propuestas adultas. Entre las argumentaciones de este capítulo, sostenemos la necesidad de analizar la cuestión del cuidado considerándolo en relación a otras dimensiones sociales, como la educación, entendida en sentido amplio (Levinson y Holland, 1996). Así, destacamos la importancia de evitar análisis que lo circunscriben a ámbitos domésticos o familiares (Santillán, 2012) ya que entendemos que es producido en diversos escenarios de actuación atravesando una diversidad de aristas de las experiencias de niñxs y jóvenes, tales como la orquesta. Damos cuenta como, de acuerdo a nuestros registros en una diversidad de instancias de la orquesta, aparece la dimensión del *cuidado*, en muchas oportunidades, configurando las decisiones tomadas por lxs adultxs en relación al desarrollo de lxs niñxs en la orquesta.

En los siguientes apartados analizamos algunas de las situaciones relevadas durante nuestro trabajo de campo procurando problematizar las nociones de niñez y juventud –y su cuidado y educación- con las que se entraman.

II- Infancia y tiempo social

Siguiendo la tradición analítica que inaugura Philippe Ariès (1988) en relación a la infancia como una construcción social históricamente situada, reflexionamos en este apartado respecto de lo documentado etnográficamente durante nuestro trabajo de campo.

Ariès (1988) analizó cuestiones referidas a la escolaridad y el momento en que lxs niñxs ingresaban a la escuela a lo largo de la historia. En este sentido, sus aportes señalan que la correlación entre edad y escolarización constituye una preocupación moderna ignorada en otros momentos de la historia como la Edad Media, donde los salones de clase se caracterizaban por la mezcla etaria y las relaciones entre lxs estudiantes se reglaban por las tradiciones de iniciación y no por la edad. El autor señala que es posible percibir, ya a finales de la Edad Media, indicios de “la evolución inversa que conducirá a nuestro sentimiento actual tan sensible a la diferenciación de edades” (Ariès, 1988:24), pero que hasta finales del Antiguo Régimen es posible distinguir la subsistencia de la significación medieval.

Si bien muchxs autores han señalado algunas limitaciones de esta obra inaugural por no atender a las diversidades en las infancias (Flaudrin, 1984) o por centrarse en el análisis del sentimiento de infancia en las clases altas relegando por cuestiones metodológicas el abordaje de las clases populares (Varela y Álvarez Uría, 1999), es indiscutible su valioso aporte y puerta de entrada para el análisis de problemas sociales previamente poco abordados (Padawer, 2008).

Existe una multiplicidad de estudios que han analizado una diversidad de dimensiones en relación a la escuela y la infancia. Para esta tesis, nos resultan particularmente significativos aquellos que han abordado dimensiones tales como la conformación de lx niñx alumnx (Varela y Álvarez Uría, 1991; Narodowski, 1994; Querrien, 1994), cuestiones referidas a las familias y/en las escuelas (Lahire, 1995; Neufeld, 1988; Cragolino, 2001; Achilli, 2010; Cerletti, 2014; Santillán, 2012; entre otros); a la configuración de responsabilidades y

obligaciones y al lugar otorgado al Estado en esta configuración (Donzelot, 1977; Vianna, 2002; Santillán, 2012; Villalta y Llobet, 2015; Cerletti, 2014; entre otros). En este apartado nos referiremos específicamente a aquellos que han abordado aspectos vinculados al tiempo y espacio social y su relación con las instituciones, específicamente al tiempo y al espacio escolar¹⁴⁸.

Julia Varela (1992) realiza un interesante recorrido por lo que ella considera tres modelos pedagógicos que implican diferentes concepciones del espacio y del tiempo y diferentes modos de ejercicio del poder y de los procesos de validación de saberes y conocimientos. En este sentido, la autora analiza tres momentos históricos diferentes en los cuales ubica los tres modelos pedagógicos: las *pedagogías disciplinarias* del Siglo XVIII, las *pedagogías correctivas* de principios del Siglo XX y las *pedagogías psicológicas* de fines del siglo XX. Sus análisis constituyen un interesante abordaje y permiten problematizar el carácter dinámico de categorías sociales como espacio y tiempo. De este modo, Varela sostiene que las categorías de pensamiento – como las de espacio y tiempo- son representaciones colectivas dinámicas, en constante rehacer, vinculadas de diversas maneras a las formas de organización social y a los modos que adoptan los mecanismos del poder y del saber en las sociedades. Asimismo compartimos con la autora su postulado en relación a que las instituciones escolares –y ampliamos a otros contextos formativos que exceden la escuela, como la orquesta¹⁴⁹- ponen en juego específicas concepciones de tiempo y espacio que tiñen los procesos de socialización de lxs sujetxs.

Otro de los autores que no podemos dejar de mencionar en relación al análisis de estos núcleos problemáticos es Antonio Viñao Fraga (1994). El autor

¹⁴⁸ En los próximos apartados nos referiremos con mayor profundidad a cuestiones vinculadas a los usos de los espacios en el contexto específico de la orquesta.

¹⁴⁹ Tal como desarrollamos en el capítulo 2, el programa de orquestas escuela que documentamos se constituye como uno de los programas socioeducativos implementados en los últimos años. Vale la pena recordar que, como vimos en el capítulo anterior, estos otros contextos formativos, los programas socioeducativos, surgen en contextos de críticas y transformaciones del sistema educativo. Y si bien no tienen como objetivo central lo escolar, configuran vinculaciones estrechas tiñéndose de prácticas y sentidos que vienen históricamente de la escuela. De este modo, el recorrido histórico que realizamos previamente, además de posibilitarnos comprender el surgimiento de estos programas en diálogo con la historia de la educación de nuestro país, hecha luz sobre las prácticas de lxs diversxs sujetxs en el devenir cotidiano de la orquesta donde en muchas ocasiones se ponen en juego sentidos que permean de ámbitos educativos escolares.

realiza interesantes reflexiones en torno al tiempo –social e individual-, la historia, la memoria y la educación. Según Viñao Fraga, el tiempo escolar –al igual que el espacio escolar- constituye una construcción cultural y pedagógica, y no un esquema formal y neutro. De esta manera el tiempo –y el espacio- escolar dan cuenta de específicos supuestos psicopedagógicos y modos de gestión escolar; y son, a la vez, tiempos y espacios personales e institucionales.

Desde la antropología, los aportes de Ana Padawer (2008) fueron muy significativos en este sentido, señalando, entre otras cuestiones, que las distintas instituciones producen sus tiempos inscribiendo las acciones de lxs sujetxs en esos marcos temporales (Padawer, 2008: 48). Esta autora menciona como la principal forma de desarrollo temporal en la escuela, el monocrónico y unilineal, creando nuevas y específicas condiciones para la infancia, la cual queda articulada al orden de la escuela moderna, a sus requerimientos, espacios y tiempos. En este sentido, el espacio escolar –al igual que el tiempo en la escuela- es producto de procesos históricos y sociales. De tal forma, la utilización del dispositivo de las clases para la organización del tiempo y el espacio escolar se constituye como una de las tecnologías centrales de la escuela moderna¹⁵⁰.

Entonces, la autora realiza un pormenorizado recorrido histórico analizando el paso de la enseñanza con el método mutuo –un maestrx por alumnx enseñando de manera privada generalmente en los hogares de lxs niñxs- al método simultáneo –unx únicx maestrx enseñando a muchxs estudiantes en un mismo espacio escolar reglado por tiempos específicos- para profundizar en la clase como dispositivo privilegiado de la escuela moderna. Padawer (2008) señala que la gradualidad escolar no se vincula únicamente con aspectos pedagógicos sino con cuestiones políticas –y algunas veces religiosas- vinculadas al desarrollo de las sociedades modernas y las aspiraciones de igualdad frente a las diferencias sociales de la época. Si bien es importante destacar que esta forma de organización ha recibido múltiples cuestionamientos y se han ensayado a lo largo de la historia y del mundo alternativas escolares no

¹⁵⁰ No podemos dejar de mencionar los trabajos de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999) en torno a la historia del aula y de las formas de enseñar. Lxs autores destacan la importancia de rastrear la genealogía de las palabras que utilizamos al referirnos a cuestiones vinculadas al ámbito de la clase ya que tienen un pasado, fueron definidas en situaciones históricas concretas y por tanto portan significaciones específicas.

graduadas, buscando minimizar la homogeneidad supuesta por la gradualidad (Padawer, 2008), la organización en grados por edades sigue siendo la forma hegemónica de transitar la escolaridad.

Asimismo, no podemos soslayar los interesantes aportes de Anderson Levitt (2005) cuando plantea que esta organización en grados va acompañando o coproduciéndose con una naturalización de ciertos atributos o características psicológicas y madurativas que son asociadas a determinadas edades. Sin duda, la diversidad de relaciones que se establecen entre la edad social y los procesos de crecimiento son definidos local e históricamente, y así como “la infancia no representa lo mismo ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos” (Colángelo, 2003:2), los datos biológicos son manipulables y manipulados socialmente y despliegan específicas clasificaciones del mundo social estableciendo grupos como lxs niñxs, lxs adolescentes, lxs adultxs (Colángelo, 2003; Chaves 2010). De tal forma, y específicamente respecto de la infancia, esta división en microedades organiza los sistemas escolares habilitando –o no- a lxs niñxs a acceder a la sala o grado correspondiente de acuerdo a las habilidades o características madurativas alcanzadas. Por mencionar algunos casos de nuestro propio sistema educativo, es muy común que en el nivel inicial lxs docentes y directivxs comenten que es esperable que para comenzar la escolarización en la sala de tres años lxs niñxs ingresen habiendo logrado controlar esfínteres, y por ende sin usar pañal. Asimismo, en los dos primeros años de la escuela primaria la “maduración cognitiva” esperada es indicada considerando si lograron o no la alfabetización, es decir, si aprendieron a leer y escribir. Así se naturaliza un proceso supuestamente “evolutivo” de los procesos psicológicos y madurativos –control de esfínteres, aprender a leer y escribir, etcétera- signados por cambios etarios arbitrarios en el que lxs niñxs y jóvenes transcurren su escolaridad “en tanda” (Anderson Levitt, 2005). Los efectos de estas cuestiones no se vinculan solamente con el problema de la supuesta homogeneidad de “la camada” de niñxs y jóvenes cursando juntxs. Ya mencionamos previamente que una serie de experiencias de escolarización se han propuesto cuestionar estos aspectos, por mencionar algunas: las escuelas con orientación pedagógica Waldorf, escuelas rurales multigrado, entre otras. Sino que también, otro de los efectos que no podemos

soslayar es la asociación del formato hegemónico de escolarización con patrones biológicos de crecimiento y maduración, y en consecuencia con la edad.

Es así como en nuestro país, Argentina, el sistema escolar está organizado de manera gradual y establece edades en las cuales se torna obligatorio comenzar a asistir a la escuela. Lxs niñxs ingresan al sistema muy tempranamente, lo hacen, frecuentemente, al nivel inicial a la edad de 3 años. La cursada obligatoria comienza cuando inician la “sala de 4 años”¹⁵¹, la cual, observamos, ya en su nombre contiene la edad en la que lxs niñxs deben comenzar a asistir. Luego de egresar del nivel inicial recorren los niveles primario y secundario, los cuales son también de cursada obligatoria y tienen una duración de seis años cada uno¹⁵². En el siguiente apartado, veremos como muchas de estas cuestiones iluminan lo que documentamos en la orquesta posibilitando profundizar respecto del tiempo que transcurren lxs niñxs y jóvenes allí.

II.a. Orquestas escuela: tiempo escolar y tiempo en la orquesta

En relación a lo que hemos registrado durante nuestro trabajo de campo, tanto durante nuestras visitas como a partir de la lectura de los documentos oficiales, observamos una serie de puntos de conexión con las dimensiones que venimos mencionando de la escolaridad. En este sentido, en la letra del programa aparece la importancia de “pensar su institucionalización y sistematización articulada con el resto del sistema educativo provincial” y la especificación de que “el incremento horario que implica esta actividad concretan las aspiraciones de la legislación vigente en cuanto a más horas de escolarización”¹⁵³. De esta manera, la relación que se establece desde el

¹⁵¹ Como señalamos en el capítulo 2, la “sala de 4 años” del nivel inicial comenzó a ser obligatoria en todo el territorio nacional en el año 2015. Previamente la obligatoriedad comenzaba en la “sala de 5 años”.

¹⁵² Las características específicas del sistema educativo argentino actual fueron abordadas en el capítulo 2 cuando nos centramos en el análisis de las principales leyes sancionadas durante los años de gobiernos kirchneristas, entre las que se encuentra la LEN.

¹⁵³ Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011.

diagrama de la propuesta con la escuela es estrecha, como vimos en el capítulo 2, y nos deja entrever un sentido que sostiene esta propuesta como una –o un intento de- continuación de la educación escolar.

Asimismo, es sugestivo analizar cómo las modalidades que históricamente signaron la organización de nuestro sistema educativo moderno a las que nos referimos en los párrafos anteriores, tienen otras experiencias como la documentada. Esto también debemos comprenderlo a partir del recorrido histórico que desarrollamos en el capítulo 2. Entendemos que es posible desentrañar estas vinculaciones atendiendo a que el programa de orquestas escuela documentado surge como parte de un conjunto de intervenciones estatales que busca atender la problemática educativa a partir de las transformaciones que fueron ocurriendo en el sistema educativo en nuestro país. Entonces, respecto de las dimensiones específicas bajo análisis en este capítulo, en los documentos oficiales identificamos, por un lado, cuestiones referidas a la gradualidad y organización en etapas sucesivas en la propuesta abordada. Y por otro lado, observamos una serie de especificaciones respecto de rangos etarios en los que debieran incluirse lxs destinatarixs de acuerdo a las etapas de la orquesta en la que quisieran participar. Sin embargo, más adelante en este apartado, veremos cómo estas cuestiones son tensionadas en el territorio a partir de las prácticas de lxs distintxs sujetxs que participan de la experiencia.

De este modo, al observar la resolución oficial vemos que la propuesta implica el armado de una orquesta sinfónica en un periodo de tiempo determinado. Este objetivo, “armar una orquesta sinfónica”, orienta al proyecto y permea tanto las planificaciones oficiales como las prácticas impulsadas por lxs sujetxs en los territorios. Vale recordar lo que anticipamos en el capítulo 1 cuando analizamos el desarrollo y crecimiento de la orquesta y señalamos, al respecto, las explicitaciones que encontramos en la resolución de creación del programa. De acuerdo a los documentos relevados, durante la experiencia se espera que se cumplan determinadas etapas –de manera escalonada y a lo largo de seis años- hasta la conformación de una orquesta sinfónica. Durante los primeros tres años se planifica la formación de las secciones de cuerda (contrabajo, violines, violas y cellos), durante los siguientes dos años se espera que se consolide la escuela de cuerdas y que se constituyan las secciones de vientos maderas

(clarinetes, oboes y fagots) y cornos; y durante el sexto año se planifica la creación del resto de las cátedras de vientos, aquellas que utilizan los instrumentos conocidos como “metales” (flautas, trompetas y trombones) y de la escuela de percusión. En el siguiente fragmento de la Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011, es interesante observar la planificación mencionada, en etapas y contemplada en periodos de tiempo:

Programa Provincial de Orquestas - Escuela¹⁵⁴

1- **Constitución de las orquestas escuela:** Las orquestas podrán constituirse y definirse como tales dentro del programa, especificando sus características como sinfónicas (...)

2- **Etapas de implementación:** Las orquestas escuela contemplarán las siguientes etapas de implementación:

Etapas 1: durante el primero, segundo y tercer año se creará y estructurará la Escuela de Cuerdas. Podrán participar alumnos comprendidos entre los ocho y los doce años.

Etapas 2: Durante el cuarto y quinto año se consolidará la Escuela de Cuerdas y se creará la Escuela de Vientos (maderas y cornos). Podrán participar alumnos comprendidos entre los siete y dieciséis años.

Etapas 3: Durante el sexto año se consolidará la escuela de vientos y se creará el resto de las cátedras de vientos (metales) y la Escuela de Percusión. Se implementará también la camerata de cuerdas. Podrán participar alumnos con una edad máxima de dieciocho años.

Fragmentos de la Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011.

Respecto del fragmento previo en el que se planifican las etapas que debe seguir cada orquesta escuela desde su conformación, llama la atención la especificación de las edades que deberían tener lxs destinatarixs para poder participar en cada una de ellas. En relación a lo que desarrollamos previamente, podemos observar que, de manera similar a lo que ocurre con la escolarización,

¹⁵⁴ El resaltado en negrita y el subrayado se mantiene del original.

en la orquesta, la edad aparece como condicionante para el ingreso a la experiencia y para la participación de cada una de las etapas. Así, en la primera etapa lxs destinatarixs no deberían tener más de 12 años, de este modo, deberían estar cursando la escuela primaria. Sin embargo, al mismo tiempo se espera que tengan como mínimo 8 años, por lo que no podrían estar cursando el nivel inicial. Asimismo, según se puede ver, la edad mínima de ingreso es a los 7 años, en la etapa 2, edad en que lxs niñxs se encontrarían cursando los primeros dos años de la escuela primaria en nuestro país. Podemos inferir, según hemos registrado durante nuestro trabajo de campo, que esta asociación se realiza por considerar el proceso de alfabetización de lxs niñxs en la escuela un aspecto central en la alfabetización musical en la orquesta. Además, algunxs docentes han argumentado que lxs niñxs, al estar cursando la escuela primaria, ya conocen determinados hábitos que facilitan el trabajo en la orquesta, tales como hacer silencio cuando algún docente habla, trabajar con lxs compañerxs, sostener la atención y concentración por un determinado tiempo (mayor a lxs niñxs que están transitando su escolarización en el nivel inicial), entre otras. En esta segunda etapa el límite superior se extiende a los 16 años contemplando la posibilidad de ingreso de jóvenes que puedan estar transitando la escuela secundaria. Asimismo, en la etapa 3 la edad máxima para poder participar es 18 años, edad en la que, de manera ideal, se concluye la escuela secundaria en nuestro país.

Como venimos analizando, en los documentos oficiales se establece para cada una de las etapas el rango etario en el que deberían encontrarse lxs participantes. Igualmente, la reglamentación establece que, de manera general, “las orquestas podrán constituirse con sujetxs comprendidos entre los ocho y los veintiún años”, extendiendo en tres años el límite etario máximo señalado en la etapa 3. Por otro lado, también especifica que en una cuarta etapa, a desarrollarse durante un séptimo año, se contempla la implementación de niveles propedéuticos o espacios experimentales o proyectos complementarios y establece que:

Excepcionalmente, para aquellas orquestas que tengan implementado el nivel propedéutico, podrán participar en estas a partir de los tres años de

edad; y en caso que se estén formando como multiplicadores de la metodología “Orquesta–Escuela”, la edad de los participantes podrá extenderse hasta los veinticinco años.

Fragmento de la Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011.

De tal forma, los espacios “propedéuticos”, en tanto instancias de preparación y acercamiento a saberes y metodologías para una etapa posterior de mayor complejidad y puesta en juego de esos contenidos, da la posibilidad de recibir niñxs desde los 3 años, misma edad con la que suelen ingresar al nivel inicial en nuestro país. Al igual que el nivel inicial funciona como una etapa de preparación para la formación en la escuela primaria, este espacio propedéutico lo es para el ingreso a la orquesta.

Durante nuestro trabajo de campo, y tal como adelantamos en el capítulo 2, hemos registrado la apertura de una instancia de este tipo, a la que el coordinador pedagógico y lxs docentes que la impulsaron llamaron “Taller de iniciación musical”; y lo destinaron a niñxs de entre 4 y 7 años. Según hemos documentado, este espacio, planificado por docentes de la orquesta, es considerado como una instancia de iniciación musical cuyo objetivo es comenzar a acercar a niñxs pequeñxs al conocimiento de la música y de los elementos que la rodean (partituras, atriles, etcétera) para que cuando tengan la edad de ingreso a la orquesta, cuenten con saberes que faciliten su incorporación en el desarrollo de la experiencia.

Diego me cuenta que están haciendo un “taller de iniciación musical” para lxs niñxs chiquitxs, desde 4/5 años, que todavía no le encontraron la vuelta para que enganche con la orquesta, para que lo que aprendan en ese espacio sea particular de la orquesta, o sirva para insertarse después, y no sea como cualquier taller de iniciación de la zona. Me dice que bueno, que si genera concentración, saber tocar con otrxs ya es importante. Me dice que eso lo coordina Ana y que hay dos grupos los martes a la tarde, que en total entre los dos grupos hay como 25 chicxs. Diego me dice que ese taller es un espacio propedéutico, que el Programa lo contempla, y que ellxs están

experimentando, buscándole la forma, y me dice que es como todo en la orquesta, que todo es un espacio de experimentación pedagógica, que desde la experiencia van haciendo.

De una nota de campo, conversación con Diego, el coordinador pedagógico de la orquesta, durante una de las visitas en agosto de 2018.

Respecto del último fragmento de registro del trabajo de campo, no podemos dejar de hacer mención al análisis de las políticas que venimos desplegando en esta tesis, a partir de la cual no las comprendemos como una “bajada” desde las oficinas gubernamentales, sino como una dinamización a partir de las decisiones, tensiones y relaciones que establecen lxs diversxs sujetxs en el territorio a través de prácticas no siempre formalizadas (Santillán, 2011). De este modo, observamos que en la letra del programa se contempla la apertura del espacio propedéutico, pero la manera que tomará este en el marco de cada orquesta dependerá de la orientación y construcción que desplieguen lxs docentes y lxs niñxs, que “desde la experiencia van haciendo”. Vemos como en este caso, se decide que la edad de ingreso sea desde los 4 años y no desde los 3 como contempla la letra de la normativa del programa.

Ahora bien, en la misma línea analítica, y retomando la cuestión de las etapas de la orquesta, en una entrevista realizada con Carlos, director de la camerata y de la orquesta “juvenil” durante nuestro trabajo de campo, y quien fuera el primer coordinador pedagógico de la experiencia, podemos apreciar cómo se fueron organizando estos espacios -creación de escuelas y cátedras- y concretando las etapas propuestas en el diseño del Programa en los primeros momentos del desarrollo de la experiencia registrada. Asimismo, es posible explorar qué decisiones fueron tomando lxs sujetxs en relación a quiénes integrarían los diversos espacios que se fueron formando.

Carlos: Y sí, es así, entonces a mí me pareció muy apropiado formar la orquesta juvenil, ya con los chicos ingresando en la pubertad o ingresando en la adolescencia. Y teníamos la orquesta de niños u orquesta inicial, la orquesta juvenil, el problema que teníamos para eso era que no había suficientes horas para hacer todo lo que queríamos hacer, pero más o

menos nos fuimos arreglando. Y después los profesores quisieron tener una camerata, compuesta por una suerte de elite de la orquesta, así que formamos una camerata con..., los chicos dieron una prueba de admisión, y los que hicieron más lindas audiciones integraron la camerata.

Entrevista con Carlos, director de la orquesta y la camerata y primer coordinador pedagógico de la orquesta, abril de 2017

En este fragmento de registro podemos apreciar que en los dichos de Carlos, refiriéndose a los momentos de conformación de la orquesta, aparecen interesantes vinculaciones que asocian una instancia de la orquesta a un período vital –pubertad, adolescencia, niñez- en el desarrollo de lxs niñxs y jóvenes. De igual manera, es interesante atender a las menciones en relación a los modos en que fueron nombrados los diferentes espacios colectivos de la experiencia desde sus inicios: “orquesta infantil”, “orquesta juvenil” y “camerata”. En las próximas líneas exploraremos los procesos en los cuales estos espacios fueron significados de este modo y daremos cuenta de nuevas formas de nombrarlas, como “preorquesta”, “orquesta” y “camerata”, atendiendo a las disputas de sentido desplegadas por lxs diversxs sujetxs participantes.

Entonces, tal como menciona Carlos y como hemos podido registrar durante nuestro trabajo de campo, de manera articulada a esta creación de “escuelas” y cátedras estipuladas en los documentos oficiales del programa, la experiencia se organiza en tres instancias diferentes que conviven en el tiempo pero que, como vimos previamente, implican diversas temporalidades –tanto en edad como en tiempo de participación- de lxs niñxs que las habitan. Es decir, estas instancias son tres etapas consecutivas las cuales van siendo transitadas por niñxs y jóvenes a medida que van adquiriendo diversas competencias.

Según registramos, la experiencia comenzó con la “orquesta” y luego, con el paso del tiempo y la llegada de nuevxs niñxs y jóvenes, lxs coordinadores y docentes decidieron formar una instancia nueva a la que llamaron “orquesta infantil”. El objetivo de esta novedosa creación era incorporar a lxs recién llegadxs en un espacio en el que pudieran adquirir competencias y conocimientos orquestales que lxs que formaban parte de “la orquesta” ya conocían. La camerata fue la última instancia desarrollada en el marco de la

experiencia y se constituyó como tal en el año 2015, seis años después de iniciadas las actividades en el marco del programa.

Como mencionamos previamente, estas etapas, durante los primeros años de existencia de la experiencia, eran llamadas “orquesta infantil”, “orquesta juvenil” y “camerata”. Es interesante señalar que las dos primeras etapas, como puede leerse, incluían en su nombre una dimensión etaria que marcaba – supuestamente- una de las características que debían cumplir sus asistentes. Es decir, la primera etapa destinada a un momento infantil, la segunda etapa a uno juvenil, y la tercera, ya libre de señales etarias nos habla de la instancia superior a alcanzar donde la complejidad es la mayor posible en el marco de la orquesta.

Según señala Diego, el coordinador pedagógico de la orquesta, en una entrevista que realizamos, durante el año 2016 cambiaron estos nombres a “preorquesta”, “orquesta” y “camerata”, ya que observaban que en los tres espacios convivían niños y jóvenes de diferentes edades y que el momento etario que transitaban no era lo que determinaba el pasaje de una instancia a la otra.

Diego: (...) Entonces dividimos. Hicimos la inicial, que en ese momento la llamábamos la infantil, y la juvenil. Pero después nos encontramos que claro, que había en la infantil pibes que iniciaban a los 18 años, entonces. Bueh, dale dejemos de llamarle infantil. Entonces como que le pusimos preorquesta o inicial. Y este año jugamos a eso de decir, preorquesta, orquesta y camerata.

Entrevista con Diego, coordinador pedagógico de la orquesta, diciembre de
2016

De tal forma, es importante destacar que el paso de una instancia a otra es determinado por el grado de complejidad de los ejercicios que lxs destinatarixs deben resolver en el aprendizaje del instrumento elegido y es evaluado y determinado por lxs docentes. Observamos, en el fragmento de entrevista con Carlos previamente citado, como se refiere al ingreso a la camerata mencionando que lxs interesadxs tuvieron que dar una prueba de admisión logrando ingresar lxs que mejor la habían resuelto.

De esta manera, en cada una de las instancias conviven niñxs cuyas edades y tiempos de pertenencia a la orquesta son heterogéneos. Es así como en una misma instancia pueden participar, por ejemplo, niñxs de 7 y de 12 años al mismo tiempo, dependiendo del momento en que se hayan unido a la orquesta, el cual puede variar de una semana hasta los años que lleva desarrollándose la experiencia. Por otro lado, el tiempo en que cada niñx o joven permanece en las instancias no depende de plazos estipulados (como sucede en el sistema escolar organizado en grados, los cuales duran un año), sino del tiempo que tarden en aprender determinados contenidos y destrezas. Es importante aclarar que el paso de un grado a otro en el sistema escolar también depende de haber cumplido ciertos objetivos mínimos respecto del aprendizaje de contenidos, pero hay un énfasis en que esos contenidos sean logrados en el plazo del año que dura cada grado. En cambio en la orquesta, el tiempo que le tome a cada niñx o joven tiene que ver con su propia trayectoria estableciendo claras diferencias en la relación entre la temporalidad y los aprendizajes en la escuela y en la orquesta, asemejando así a las orquestas a experiencias “no graduadas”.

En este sentido, es significativo ver jóvenes de 15 años junto a niñxs de 7 años integrando la “orquesta infantil”, o, asimismo, observar niñxs de 10 años compartiendo el espacio de la camerata con jóvenes de 18 años.

Entonces, y en relación a lo relatado, creemos sugestivo analizar cómo los modelos de clasificación históricos permean las experiencias de lxs sujetxs. En este caso, un modelo vinculado a la escolaridad, gradual, marcado por la edad cronológica de lxs niñxs y jóvenes, organizado en etapas sucesivas caracterizadas por rituales y pasajes determinados, tiñe la experiencia de la orquesta estipulando etapas que son llamadas de acuerdo a momentos del desarrollo etario como “infantil” y “juvenil”. La camerata se constituye así en la instancia superior a alcanzar en el marco de posibilidades que brinda la orquesta, aparece como un *mundo adulto*—en línea con esa forma de clasificación histórica y gradual organizada por la edad- y de mayor complejidad, al que algunxs niñxs, igualmente, pueden ingresar si logran determinadas competencias con el instrumento, sin importar su edad. Y esto ocurre a pesar de que, como vemos, su forma de organización sigue otros patrones y normativas, ya que en los

diferentes espacios hay participantes de diferentes edades y el tránsito por los mismos no se vincula a una gradación relacionada al desarrollo biológico.

Carlos: Si hay alguno más grande no molesta. Pero si hay alguno más chico, por ahí no molesta si es muy bueno. Nosotros teníamos una nena en la orquesta juvenil, en la camerata, que tenía 11 años y era la mejor y nadie le iba a decir nada. Pero en general..., pero no sé si eso fue bueno para ella también, porque a lo mejor con un grupo de chicos más grandes se sobreexigió. No está más.

Entrevista con Carlos, director de la orquesta y la camerata y primer coordinador pedagógico de la orquesta, abril de 2017

Es interesante advertir que a partir de lo registrado en relación a la incorporación a la camerata de niñxs más pequeñxs surge de lxs responsables de la experiencia cierta cautela y énfasis en considerar que ese *mundo adulto* al que se ha accedido por la incorporación de destrezas o por ciertas características personales podría no resultar adecuado para lxs niñxs. Como venimos aludiendo, entendemos que estos modos de clasificación históricas en las que somos aglutinadxs de acuerdo a nuestra *edad* para la adquisición de ciertos conocimientos y destrezas continúa permeando las prácticas de lxs sujetxs. Es así como en los dichos de Carlos se puede advertir que no resultaría aconsejable “acelerar” los tiempos de participación de lxs niñxs en espacios del *mundo adulto* como la camerata ya que presentaría algunos problemas como la “sobre exigencia”. Podemos inferir asimismo que, por el contrario, no sería tan problemática la incorporación de jóvenes o niñxs más grandes a los espacios considerados “infantiles”, ya que, tal como dice Carlos, “si hay algunx más grande no molesta”; dejando entrever una idea amplia de los momentos para iniciar los aprendizajes en el marco de la propuesta.

Resulta interesante retomar los aportes de Mariana Chaves (2010) cuando analiza la cuestión de la juventud. La autora nos habla de una *cronologización de la vida*, noción a partir de la cual la vida es interpretada como un recorrido por el tiempo, individual y progresivo, que es medido en unidades

temporales establecidas por el calendario occidental y cristiano¹⁵⁵. En esta línea, entendemos a la *edad* como un dato manipulado –y manipulable- socialmente (Bourdieu, 2002:165) que implica pensar la infancia, la juventud y la adultez y por lo tanto, a lxs niñxs, lxs jóvenxs y lxs adultxs no como unidades homogéneas sino como conjuntos heterogéneos para cuyo análisis hay que considerar una multiplicidad de variables como clase social, género, condicionamientos históricos entre otras.

Los sentidos que las culturas otorgan a los grupos de edad producen las condiciones simbólicas de cómo ser/estar en cada uno de ellos. Población con distintas edades hubo siempre y en todas partes, pero en cada tiempo y en cada lugar se ha organizado y denominado de manera diversa a los grados de edad: infancia, juventud, adultez y vejez hoy consideradas “naturales” no son más –ni menos- que construcciones históricas (Chaves, 2010:27).

Entonces, a partir de lo registrado durante nuestro trabajo de campo, vemos una forma de organización que implica determinadas instancias que a priori parecen ser graduadas, y esos grados estar vinculados a la edad. Es así como cada instancia lleva un nombre que está asociado a un momento de la vida: infantil, juvenil; momentos que, en tanto construcciones sociales – contextuales, relacionales y heterogéneas- condensan significaciones, rituales y prácticas. Esta idea lineal del tiempo formativo segmentado en etapas consecutivas que se van complejizando a medida que se pasa de una a otra, como dijimos, caracteriza a la mayoría de las instituciones escolares de nuestra época y, como sostenemos en relación a nuestra investigación, permea otras experiencias formativas en las que participan niñxs y jóvenxs como, en este caso, la orquesta. Sin embargo, como surge de nuestros análisis, estas vinculaciones entre la edad y las etapas a transitar en la orquesta no son lineales y son lxs propixxs sujetxs en el devenir de la experiencia los que reelaboran los

¹⁵⁵ La autora señala que esta significación de la vida en etapas comienza en el siglo XIX de la mano de la intervención del Estado en la escolarización y la salud (Chaves, 2010).

sentidos en torno a cuándo se puede formar parte de una etapa, cuándo debe darse el pasaje a otra, cómo nombrarlas.

Retomando el trabajo de Anderson Levitt (1996), y en línea con los planteos de la autora a los que aludimos previamente, son significativos sus aportes cuando analiza las asociaciones producidas por lxs docentes en torno a la edad de lxs estudiantes y su maduración para el aprendizaje. La autora propone que la educación masiva introdujo nuevos elementos en el sentido que se tiene de lxs estudiantes: la edad cronológica y la “edad mental”¹⁵⁶. Y que en algunos países como Estados Unidos y Francia, se combinaron estos elementos, al menos en las zonas urbanas, con una escolaridad graduada y normativas legales regulando el momento obligatorio –según la edad- de ingreso a la escuela (Anderson-Levitt, 1996:57). Como mencionamos previamente, la autora señala que tanto lxs docentes como en los sistemas educativos que aborda, la gradualidad escolar está asociada a una idea de maduración biológica de lxs estudiantes que va de la mano de la incorporación de nuevos conocimientos y habilidades. No podemos dejar de advertir que también lo biológico es significado socioculturalmente, es decir, es una construcción social, con cierto anclaje en determinados procesos madurativos o fisiológicos, pero entramado a tradiciones culturales, historias y especificidades locales.

A partir del registro etnográfico podemos dar cuenta de cómo lxs propixs actores son lxs que ponen en tensión esta linealidad asociativa entre la edad y un momento de aprendizaje en la orquesta. Así, es interesante mencionar que en muchas instancias son lxs propixs niñxs y jóvenes a partir de su presencia, sus prácticas y el desarrollo de sus saberes quienes ponen en tensión las categorías y formas de nombrar las distintas etapas de la orquesta mencionadas previamente. Como aludimos con anterioridad, lxs diversxs sujetxs comienzan a repensar sus propias nociones elaborando nuevas maneras de nombrar las diferentes instancias: “preorquesta”, “orquesta”, “camerata”, “orquesta sinfónica”. En estas nuevas definiciones no aparece, a simple vista, una asociación entre el momento formativo de la orquesta y la etapa etaria de sus participantes, aunque

¹⁵⁶ El entrecorillado es del original.

sigue estando presente una idea de gradualidad en el recorrido por la experiencia.

En los siguientes fragmentos de entrevista con Carlos observamos cómo aparecen nuevos modos de referirse a las instancias de la experiencia, ya no como eran nombradas en los primeros momentos -infantil y juvenil-, ni, incluso, como refirió Diego en los fragmentos previamente citados, preorquesta y orquesta. En este sentido, damos cuenta del carácter dinámico de los procesos sociales y de la importancia de indagar en las prácticas locales que realizan lxs sujetxs.

Carlos: La camerata funcionó con esa formación, o mejor dicho, funcionamos con esas formaciones, orquesta infantil o inicial, orquesta juvenil y camerata, hasta el año pasado, y este año se transformó a todos los juveniles en camerata. Y empezaron el año pasado los instrumentos de viento, en realidad tendrían que haber empezado hace varios años pero no salían las horas, así que bueno, entonces ahora se forma la orquesta sinfónica, con los instrumentos de viento y la percusión y todo eso. Y quedó la camerata de cuerdas, llamémosle así.

Investigadora: ¿Hay alguna diferencia entre camerata y orquesta?

Carlos: Y camerata es una orquesta pequeña.

Investigadora: O sea, tienen la misma formación, digamos.

Carlos: Sí, básicamente, lo que pasa es que en realidad nosotros no deberíamos ser una camerata porque somos un montón. El año pasado la camerata sí era pequeña, ahora son un montón, todos los que eran juveniles se transformaron en camerata, con lo cual es una cuestión de denominación nomás, pero que les gustó a todos seguir llamándole camerata.

Investigadora: Entonces ¿en los juveniles está la camerata y la orquesta sinfónica?

Carlos: Claro.

Investigadora: ¿Y después está la infantil digamos?

Carlos: No, ahora ya todo es sinfónica y camerata.

Investigadora: ¿Todo junto?

Carlos: Sí, sinfónica... ahora va a funcionar siempre todo junto, lo cual nos trae no pocos problemas por los distintos estadios de aprendizaje de los chicos, entonces hay cosas que se tornan difíciles, como encontrar el repertorio adecuado para chicos que recién empiezan a tocar un instrumento de viento y chicos que hace rato que tocan un instrumento de cuerdas. ¿Por qué? Porque empezó tarde, empezamos cuatro años tarde con él, o tres años tarde. Pero creo que estamos resolviéndolo de la mejor manera posible y los ensayos de la orquesta sinfónica se están poniendo lindos. Hay que darles tiempo, sobre todo a que los más chiquitos, los chicos de vientos vayan aprendiendo y vayan dominando el instrumento y vayan pudiendo hacer música.

Entrevista con Carlos, director de la orquesta y la camerata y primer coordinador pedagógico de la orquesta, abril de 2017

En relación a lo registrado podemos señalar, en primer lugar, una convivencia de las distintas formas de nombrar las etapas de la orquesta por parte de lxs adultxs responsables del programa –coordinador pedagógico, directores de orquesta, docentes- dando cuenta del carácter abierto y dinámico de los sentidos en los territorios. Resulta interesante, como venimos aludiendo y como profundizaremos en los siguientes párrafos, cómo estas clasificaciones se dinamizan a partir de las prácticas de lxs niñxs y jóvenes destinatarixs, de sus avances en los saberes desplegados, de sus presencias en las distintas etapas propuestas, etcétera; y son repensadas por lxs propixs adultxs.

En segundo lugar, es sugestivo el dilema que plantea Carlos cuando se refiere a que a partir de ese momento va a funcionar todo junto –la orquesta sinfónica sin dividir en “preorquesta” y “orquesta”– y les va a traer “no pocos problemas por los distintos estadios de aprendizaje”. Acá podemos entrever sentidos relacionados a pensar el aprendizaje en estadios graduales y evolutivos, y en la conveniencia de que quienes se encuentren en un mismo estadio participen juntxs del proceso de enseñanza aprendizaje, en “tanda” (Anderson Levitt, 2005). Estos sentidos entran en tensión con los postulados de los documentos oficiales del programa que –si bien despliega la propuesta de manera gradual- proponen que la convivencia de niñxs y jóvenes en diferentes

momentos del proceso de aprendizaje de la música no debería ser un inconveniente ya que:

La práctica orquestal como eje de esta metodología llamada “Orquesta-Escuela”, reúne a niños de todos los niveles del sistema educativo. En esta práctica conjunta, donde cada uno participa en la medida de sus propios conocimientos técnico–instrumentales, pero “su” parte, es importantísima en la constitución de la obra musical. De esta manera, el “todo” es mucho más que la suma de las “partes”, es un producto cooperativo y solidario que potencia las virtudes de cada uno, que se hacen plenas cuando estas construyen el colectivo social.

Fragmento de la Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011.

Y en tercer lugar, es importante resaltar que comienzan a aparecer otros indicadores que se vuelven determinantes al momento de funcionar como puertas de entrada a las próximas instancias que abre la orquesta. Es así como ya no es la edad la que determina el pasaje de una instancia a otra sino que son los conocimientos adquiridos en la ejecución del instrumento elegido. De esta manera, se da una convivencia etaria de niños y jóvenes en todas las instancias de la orquesta.

Mailén me dice, hablando de que su hermana y una compañera pasaron a la camerata porque otras dos violistas se fueron, una se fue al Colón.

Me cuenta que cuando estas dos violistas se fueron de la camerata, Ana [la profesora de lenguaje musical y una de las directoras de la preorquesta] le dijo a Carlos [el director de la orquesta y de la camerata], que había cuatro niñas que ya estaban preparadas para pasar y que entonces Carlos fue un día al ensayo de ellas y eligió a su hermana Camila y a la otra niña. Camila y su compañera tienen alrededor de 10 años. Mailén me dice que Cami está re contenta, que ese día las hizo ir al teatro media hora antes. Que tenían que estar a las 17:30 y les dijo que era a las 17. Y me dice que el haber

pasado a la camerata la motiva mucho pero que “tiene cuestiones de ansiedad. Se pasa todo el día tocando”.

De una nota de campo, conversación con una de las hermanas mayores de Camila antes de un concierto en julio 2017

De esta manera, como anticipábamos en los párrafos previos y como se desprende del fragmento de campo anterior, la propuesta de los documentos oficiales y la organización –posible y dinámica- planteada por lxs adultxs en el territorio respecto del desarrollo de la orquesta son también puestas en tensión por las prácticas de lxs niñxs y jóvenes destinatarixs. Por caso, registramos que una de las niñas que asiste a la orquesta, de 10 años, movilizada por el deseo de llegar a ser música de la orquesta del Colón, se esfuerza en el estudio de su instrumento para ser elegida y pasar a la etapa superior de la experiencia, la camerata. Así, pone en tensión las clasificaciones etarias que establecen la participación en las distintas etapas y los modos de nombrarlas propuestas por lxs adultxs. En vinculación con nuestros análisis, es sugestivo pensar que las relaciones que establecen lxs sujetxs con las temporalidades no son unívocas y que existe un amplio abanico de marcos temporales que exceden la definición de etapas únicamente por patrones biológicos (Colángelo, 2003; Padawer, 2010; Chaves, 2010). De este modo, damos cuenta del carácter histórico y social de categorías como espacio y tiempo (Viñao Fraga, 1994; Varela, 1992) que asimismo deben ser consideradas como portadoras de significaciones específicas (Dussel y Caruso, 1999; Chaves, 2010) en procesos siempre dinámicos de disputa y negociación.

En este sentido, el trabajo etnográfico nos permite problematizar experiencias y procesos de socialización en los que participan niñxs y jóvenes dando cuenta de tensiones en la idea del desarrollo temporal unilineal a partir de considerar las particulares apropiaciones locales (Padawer, 2010). En línea con esto, consideramos importante, en el abordaje de las experiencias locales y cotidianas (Rockwell, 2009; Achilli, 2005) prestar especial atención a las prácticas y sentidos que despliegan lxs sujetxs, entre ellxs niñxs y jóvenes (Rockwell, 2011). El debate que pondera la agencia infantil es más reciente y nos referiremos a él en el siguiente apartado.

III- En torno a la agencia infantil

En los siguientes apartados nos centramos en el análisis vinculado a las prácticas y los sentidos que lxs niñxs y jóvenes despliegan en las diversas instancias de la orquesta. Como venimos aludiendo, creemos importante señalar que interesa un abordaje analítico que proponga no sólo hacer foco en discursos e instituciones del mundo adulto en torno a la niñez, sino que también busque analizar las voces y prácticas de lxs niñxs y jóvenes.

No podemos dejar de mencionar que, a pesar de la importancia de las prácticas y experiencias de lxs niñxs en el entramado social, en los primeros estudios de la Antropología, si bien no estuvieron totalmente ausentes (Santillán y Szulc, et al, 2008; Szulc, 2019), ocuparon un lugar sumamente subsidiario en el análisis. De esta manera, hasta las últimas décadas, la niñez era comprendida como una etapa transitoria (Scheper Huges, 1998), que reproducía las prácticas del mundo adulto (Hardman, 1973). Asimismo lxs niñxs eran considerados como expectantes del entorno que producía y afectaba sus comportamientos (Hardman, 1973; Szulc, 2006), pero sin capacidad de transmitir y enseñar aspectos significativos de su sociedad (Szulc, 2019)¹⁵⁷. Resulta llamativo, tal como señala Rockwell (2011), que la categoría infancia –que reúne a lxs niñxs– signifique “sin voz”. Quizá eso explica que mayormente se lxs haya estudiado como objeto destinatario de acciones y representaciones adultas.

En las últimas décadas el enfoque analítico comenzó a transformarse y lxs niñxs comenzaron a ser considerados como sujetxs sociales activxs, inmersxs, como todxs, en relaciones asimétricas de poder, que despliegan

¹⁵⁷ Clarice Cohn (2005) realiza un interesante recorrido por los diversos estudios antropológicos, identificando distintos momentos en los que lxs niñxs se constituyeron como el centro del análisis. Así menciona un primer grupo de estudios en los años 20 y 30 ligados a la tradición de la Escuela de la Cultura y la Personalidad, especialmente los de Margaret Mead cuyo principal aporte lo constituyó la aseveración de que las experiencias de lxs niñxs sólo pueden ser comprendidas en sus contextos. Luego se refiere a un segundo grupo de estudios vinculados a la escuela estructural funcionalista británica que analizan el lugar de lxs niñxs en las sociedades como otorgado por los propios sistemas. La autora señala un tercer momento, luego de los años 60, en el que aparecen nuevos estudios con propuestas innovadoras y a partir de analizadores que revisan conceptos como el de cultura, sociedad y agencia. Estas revisiones incorporan cambios centrales en la antropología que implican dejar de ver a lxs niñxs como seres incompletxs para considerarlx como sujetxs activxs y productores de lo social.

acciones e interpretaciones que significan y transforman su entorno social¹⁵⁸. De este modo, si bien no perdemos de vista el poder constitutivo de las relaciones entre adultxs y niñxs, es decir, reconocemos el carácter contingente, histórico y asimétrico de estas relaciones (Carli, 2002; Magistris, 2018), nuestro análisis -a partir de considerar el carácter dialéctico del vínculo- contempla la posibilidad de una agencia infantil que disputa y moviliza los discursos, sentidos e intervenciones en torno a la niñez y la juventud. Compartimos con James (2007) que “dar voz a los niños no es simple o solamente dejarlos hablar, es explorar la contribución única acerca del mundo social que la perspectiva de los niños aporta a nuestro conocimiento y teorizaciones [la traducción es propia]” (James, 2007:262). El autor, asimismo, advierte sobre una serie de riesgos que hay que considerar en el trabajo antropológico con niñxs. Se refiere, por un lado a estar atentos a que las voces de lxs niñxs no sean usadas para confirmar supuestos establecidos en vez de presentar nuevas miradas y perspectivas; y por otro lado, se refiere al riesgo de homogeneizar estas perspectivas, es decir, que al hablar de “la voz de lxs niñxs” no se atiendan las heterogéneas experiencias de vida infantil. En esta línea, en los últimos años, con los cambios de enfoque mencionados, desde la antropología han surgido múltiples trabajos que abordan la infancia a partir de considerar a lxs niñxs como protagonistas de sus propias experiencias (Cohn, 2005; Szulc, 2006 y 2019; Batallán y Campanini, 2008; García Palacios y Hecht, 2009; Enriz, 2010; Milstein, 2011a y 2015; Santillán, 2012; Rúa, 2014 y 2016; Gandulfo, 2017; Clemente y Dantas, 2017; Hecht, 2013, Magistris, 2018; entre otros).

De este modo, y recuperando las advertencias anticipadas en la introducción en torno al trabajo etnográfico con niñxs y jóvenes, comprendemos sus prácticas y sentidos –como las de todxs lxs actores sociales- entramadas en procesos sociales amplios y complejos, y atravesados por relaciones de poder

¹⁵⁸ Milstein (2011a) menciona algunos antecedentes respecto de la reflexión acerca de incorporar el punto de vista de lxs niñxs en las investigaciones etnográficas. Identifica a Mary Ellen Goodman como una de las pioneras quien ya en 1972 señalaba que lxs niñxs por ser miembros de la sociedad debían ser considerados como informantes calificados. Asimismo menciona a Charlotte Hardman quien en 1973 se cuestionaba sobre la posibilidad de impulsar una antropología de lxs niñxs. En relación a la propuesta de Hardman, James (2007) puntualiza que la autora señala la importancia de que lxs niñxs sean informantes respecto del mundo social, es decir, considerarlx como interlocutores válidx poniendo en movimiento un nuevo camino respecto de la antropología de lxs niñxs.

específicas. Por esto, creemos inviable la posibilidad de rastrear de forma purista la perspectiva de lxs niñxs –o de lxs adultxs- y atendemos al requerimiento de evitar una descontextualización de las experiencias y sentidos de lxs niñxs (Szulc, 2006; Milstein, 2011a; Santillán, 2012; Cerletti, 2014; Magistris, 2018) alejándonos de una mirada idealizada (Szulc y Hecht, 2009) y atendiendo a los límites que presentan algunos trabajos en relación a la importancia que otorgan a la autonomía infantil (ya señalados en Szulc, 2006 y 2019; en Pires, 2007, Cohn, 2005; entre otros). En relación a esta última especificación, estamos haciendo referencia a trabajos que desarrollan el concepto de “cultura infantil” o “cultura juvenil” considerando que tanto niñxs como jóvenes habitan mundos distintivos donde despliegan sus propios significados autonomizando sus voces. Retomando las reflexiones de Szulc (2019), coincidimos en el uso problemático del concepto de cultura, ya que puede remitirnos a la idea clásica de cultura como unidad internamente coherente y diferenciada de otras. De tal forma, “esencializa y exotiza a los niños y niñas, pues suele dar lugar a la errada suposición de un punto de vista universal y homogéneo, desgajado de las especificidades socioculturales e históricas, mediante lo cual se aísla a los niños y niñas de los adultos, y del mundo social que compartimos” (Szulc, 2019: 60). Asimismo, retomamos los aportes de Lahire (2006) ya que son iluminadores para problematizar los sentidos en torno a “cultura juvenil” y “cultura infantil” en tanto nos invita analizar estos periodos de la vida abordando la pluralidad de contextos de socialización (escuela, familia, amigos, etcétera) evitando así la parcelación de los objetos de investigación.

Retomando las palabras previamente citadas de Szulc (2019) y las advertencias de James (2007), sostenemos la idea de que tanto lxs niñxs como lxs jóvenes -y otros agrupamientos sociales: lxs adultxs, las familias, lxs docentes, etcétera- no deben ser consideradxs como grupos homogéneos, sino atendiendo a las heterogeneidades y a las posibles tensiones entre lxs mismxs. Entonces, nos parece importante indagar en las prácticas de lxs niñxs y pensar la niñez de manera particular, y no universal (Lavrin, 1994; Fonseca, 1999; Colángelo, 2003; Cohn, 2005; Sosenski y Albarrán, 2012), considerando los diferentes períodos históricos y señalando la necesidad de contemplar variables como clase social, características sociodemográficas, género, edad y

particularidades históricas (Lavrin, 1994; Fonseca, 1999; Colángelo, 2003; Carli, 2011; Milstein, 2011b; Manzione, Lionetti, y Di Marco, 2012; Novaro, Santillán, Padawer y Cerletti (coords.), 2017; Santillán, 2012).

Destacamos la importancia de rastrear los sentidos de época en torno a la niñez, sentidos que articulan cierta imagen de niñx y permean tanto las producciones del mundo adulto como las experiencias de lxs propixs niñxs (Lavrin, 1994)¹⁵⁹, y compartimos con James (2007) que escuchar, observar y trabajar etnográficamente con niñxs nos posibilita comprender que es ser unx niñx en una realidad social específica. Pero entendemos que no existe un único modelo de infancia de acuerdo a cada época, y sostenemos, así, que un análisis significativo debe considerar la multiplicidad de contextos de acción (Lahire, 2006). En este sentido, compartimos con Colángelo (2003), la necesaria articulación en el abordaje de las diversas formas de ser niñx en nuestras sociedades y la dimensión de la desigualdad social. La autora enfatiza la importancia de articular las dimensiones de la diversidad y la desigualdad en el análisis de las problemáticas de la infancia -sobre todo aquellas investigaciones que se centran en la indagaciones de las prácticas de los sectores populares-, dando cuenta “de sus condiciones materiales de existencia, pero sin dejar de examinar los factores sociales y culturales a través de los cuales la pobreza es mediada” (Colángelo, 2003: 3), para evitar así reflexiones que tiendan a un determinismo económico o a un culturalismo ingenuo. Siguiendo a Fonseca (1999) es imprescindible, en las investigaciones antropológicas, “entender las diferentes percepciones como partes interrelacionadas de una misma configuración cultural. El “niño total” de la familia burguesa alimenta al “niño ciudadano” de las legislaciones que, a su vez, se opone a la noción de “niño abandonado” de las familias pobres [traducción propia]” (Fonseca, 1999:14). Por otro lado, la problematización debe tomar en cuenta que muchas veces lxs niñxs y jóvenes se constituyen como depositarixs de diversos proyectos e idearios políticos y sociales (Sosenski y Albarrán, 2012; Carli, 2002; Fonseca y

¹⁵⁹ Si bien Lavrin (1994) sostiene que lxs niñxs en tanto sujetxs históricxs no pueden definirse por sí mismxs sino que dependen de otrxs y de un conjunto de significaciones y tradiciones determinados en un momento histórico dado -aspecto que discutimos en esta tesis-, nos parece importante destacar de sus argumentos la importancia señalada en torno a particularizar las vivencias de lxs niñxs, tomando en cuenta consideraciones como clase social, género, etcétera, remarcando que no son iguales las experiencias de niñxs ricos o pobres, de niñas o niños, en medios rurales o urbanos, en el presente o en sociedades pasadas.

Cardarello, 2009; Lionetti y Míguez (comps.), 2010) y que al considerar la niñez como una categoría socialmente construida entendemos que “expresa los intereses de un determinado momento histórico y, como tal, guía políticas sociales y las prácticas concretas de los actores sociales” (Colángelo, 2003:7). Compartimos entonces con James (2007) que el estudio de la niñez no implica únicamente escuchar la voz de lxs niñxs sino atender también a los discursos sobre la niñez, a cómo es entendida y a los efectos de esos discursos en las experiencias cotidianas de lxs niñxs.

De este modo, y en relación a lo desarrollado en el capítulo 2, donde hicimos un recorrido de la conformación de lo que se gestó como “lo socioeducativo”, entendemos que, en este tipo de intervenciones como la documentada, subyacen sentidos de infancia y se conforman idearios determinados para lxs niñxs y jóvenes destinatarixs. Por un lado, es sugestivo un fragmento de la resolución de creación del programa donde se explicita que “la sistematización de las actividades con este aporte metodológico innovador, permiten al niño y al adolescente desarrollar su creatividad y expresión a través de clases con profesores especiales”¹⁶⁰. Así en este fragmento, aparece insinuado un sentido de niñez y de adolescencia a partir del cual se los comprende como portadores de creatividad y expresión, las cuales, a través de las actividades desplegadas por adultxs, docentes, en el marco de la orquesta, encontrarán un campo favorable para ser desarrolladas.

Por otro lado, en la letra oficial del programa se especifica que “se han convocado a niños y adolescentes, en particular a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeducativa”¹⁶¹. El documento sigue puntualizando que:

El cupo de cada orquesta se cubrirá en un 70 u 80 % con alumnos del sistema educativo en instituciones seleccionadas con población en situación de vulnerabilidad socio-educativa, y el restante 20 o 30 % mediante inscripción abierta a niños o jóvenes de la población local que quieran

¹⁶⁰ Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011.

¹⁶¹ Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011

estudiar bajo los lineamientos de la Orquesta–Escuela, a fin de fomentar la integración de los distintos grupos de la comunidad

Fragmentos de la Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011.

De este modo, en las planificaciones oficiales subyace un sentido de niñez y juventud que comprende que no pueden ser consideradas como bloques estancos y homogéneos. Así, supone que en los territorios donde se espera que se desarrollen las orquestas conviven niños y jóvenes de diversos grupos socioeconómicos y, por lo tanto, con diversas experiencias. Durante nuestro trabajo de campo, en efecto, registramos que los niños y jóvenes que asisten a la orquesta son parte de realidades socioeconómicas diversas y desiguales. Documentamos familias que realizan esfuerzos económicos muy grandes para comprar el instrumento que necesita su hijo para practicar en su casa y otras situaciones donde concurren cuatro hermanos a la orquesta y cada uno de ellos tiene su propio instrumento, evidenciando que su familia no tiene dificultades económicas para afrontar ese gasto; a lo cual se suman los esfuerzos que implica el cuidado y traslado de los instrumentos. Los siguientes fragmentos de registros de campo son iluminadores en este sentido:

Me cuenta que con el marido pudieron ahorrar para comprarle un cello: “juntamos pesito por pesito con mi marido, nos costó mucho juntar la plata pero se lo pudimos comprar”. Entonces le pregunté cuándo se lo habían comprado y me dijo que hacía cinco años y le digo que son caros y le pregunto cuánto le había costado y me dice que “hace cinco años me costó 3500 pesos. Ahora no sé cuánto estará, pero juntamos pesito por pesito, se lo trajimos un día acá a la orquesta y se quedó petrificada porque no podía creer y preguntaba “¿es mío?” Sí, es tuyo, y yo pensaba que le iba a dar un infarto por traerle un cello. Pero no lo podía creer, y ahora ya lo tiene, lo cuida”. Me cuenta que con la pensión que tiene se compra las cuerdas. Le pregunto si tiene pensión por discapacidad y me dice que sí.

De una nota de campo, conversación con la madre una joven que asiste a la orquesta, agosto de 2017.

Marcela pregunta si la cooperadora tiene padrino. Y Flavia le dice que no sabe, pero lo que sí, “cuando esté la cuenta [se refiere a una cuenta bancaria para que la comunidad pueda realizar aportes] la gente va a poder donar. Y que eso se puede hacer con el impuesto a las ganancias, que en lugar de dárselo a la Afip, se lo das a la orquesta, que es eso que ves ahí, [y señala en el afiche un ítem que dice eso, que un papá derivó plata de ganancias a la orquesta por 20 mil pesos].

De una nota de campo, conversación entre dos madres cuyxs hijxs asisten a la orquesta, noviembre de 2017.

Durante una conversación en la que algunas madres estaban hablando sobre los costos de los instrumentos y se referían a que los contrabajos son mucho más caros que los violines y las violas, tuvo lugar el siguiente diálogo:

Verónica: Yo no, eso no se lo compraría pero por el solo hecho de trasladarlo [se refiere al contrabajo].

Flavia: Y encima no sabés lo que es trasladarlo.

Sara: ¿Ustedes tienen?

Flavia: Mi hija tiene, pero vos no sabés lo que es llevarlo, traerlo, lo hace ella porque no te deja que lo toques, porque si se rompe el puente, si se rompe lo otro. No lo podes tocar, tiene tres salvajes de hermanos.

De una nota de campo, conversación entre tres madres cuyos hijxs asisten a la orquesta, diciembre de 2016.

De los registros de campo previamente citados, surgen como mencionamos con anterioridad, diversas situaciones socioeconómicas a las que pertenecen lxs niñxs y jóvenes de la orquesta¹⁶². Asimismo, estos fragmentos nos dejan entrever que no son las únicas consideraciones que hay que tener en cuenta para pensar las experiencias de niñxs y jóvenes. Es interesante lo que

¹⁶² Profundizaremos en esta dimensión en el siguiente capítulo cuando analicemos cuestiones referidas a las expectativas de movilidad social y construcción de futuro que desarrollan lxs sujetxs en torno a las trayectorias de niñxs y jóvenes en el marco de la orquesta.

surge del primer fragmento donde una madre cuenta que su hija discapacitada que asiste a la orquesta, utiliza la pensión por discapacidad para comprarse lo necesario para el estudio del instrumento elegido, como las cuerdas cuando estas se rompen o desgastan. De este manera, resaltamos nuevamente la necesidad de analizar la niñez situada sociohistóricamente, atendiendo a cuestiones de clase, etarias y otras consideraciones, como en este caso referidas a la discapacidad, y considerando las condiciones de desigualdad que atraviesan nuestras sociedades, evitando miradas homogeneizantes sobre las prácticas de lxs niñxs.

De este modo, en función de las advertencias teóricas previamente desarrolladas y en diálogo con los sentidos que se infieren de los documentos del programa, en los próximos apartados nos centraremos en reflexiones que surgen de nuestro trabajo de campo en el territorio, considerando a lxs niñxs como sujetxs sociales –heterogéneos- que resisten, se apropian, disputan y consensuan las representaciones de lxs adultxs en torno a sus propias infancias. Es decir, pensamos a lxs niñxs como insertos en relaciones sociales, activxs en la construcción del mundo, como actores sociales con capacidad de agencia.

Para esto, recuperamos a Elsie Rockwell (2011) cuando precisa la necesidad de explicitar la manera en que consideramos la vida cotidiana y sostiene que, sin dejar de atender los aspectos estructurantes y estructurales de la sociedad, la vida cotidiana se presenta como una oportunidad para apropiarse de la experiencia. En palabras de la autora, justamente “al sumergirnos en lo cotidiano nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales, así como de los puntos de coerción que cierran salidas y los momentos de consenso que abren alternativas” (Rockwell, 2011:1). Y entonces nos preguntamos por las maneras en que lxs niñxs y jóvenes se apropian de las experiencias en los *intersticios* de lo cotidiano en el marco de la orquesta; y nos preguntamos cómo hacer para recuperar la multiplicidad de voces de estxs niñxs y jóvenes, a lxs cuales ya no comprendemos como pasivxs depositarixs de prácticas inculcadas, sino como sujetxs activxs, diversxs y heterogénexs, agentes de sus propias decisiones.

III.a. Agencia infantil: acerca de los juegos, el uso de espacios, tiempos e instrumentos en la orquesta

Las actividades que despliega la orquesta, como mencionamos previamente, se organizan en cuatro sedes. Los días sábados entre las 8 y las 13 horas, en la Sede 1, la sede que está ubicada en el centro y que constituye la más antigua de las cuatro, se juntan todxs lxs niñxs y jóvenes que participan del proyecto. Durante la primera parte de la mañana ocurren una diversidad de actividades como talleres de instrumentos, ensayo de camerata, de orquesta y de preorquesta. Ya, durante la última hora de la jornada, siempre hay un “ensayo general” del que participan todos lxs niñxs y jóvenes sin importar el nivel, la edad o la instancia en la que se encuentren dentro del proyecto. Como las jornadas de los sábados son extensas, tal como vimos en el capítulo 1, lxs adultxs que participan de “la cooperadora” y algunxs docentes organizan un desayuno que les brindan a lxs chicxs durante un único recreo que ocurre alrededor de las 11 horas.

Además de tomar el desayuno, durante el recreo lxs chicxs se distienden y realizan una diversidad de actividades de esparcimiento que incluyen juegos, charlas entre ellxs, repaso de obras, entre otras. Durante las primeras observaciones pude registrar que los juegos elegidos por lxs chicxs – mayormente de entre 7 y 12 años- eran casi siempre el juego de pelota en el patio descubierto de la casa de la cultura, la escondida¹⁶³ en el interior del lugar y una diversidad de tipos del juego de la mancha¹⁶⁴. Es interesante, en el camino de profundización de análisis de las decisiones lúdicas de lxs niñxs, resaltar, por un lado, que la mayoría de las veces las elecciones incluían correr o realizar algún tipo de actividad física; y por otro lado, que los juegos elegidos no eran

¹⁶³ La “escondida” es un juego tradicional y muy popular entre lxs niñxs. Entre lxs participantes unx es lx encargadx de buscar al resto. Este debe contar con los ojos cerrados mientras el resto se esconde y luego salir a buscarlxs. El objetivo es no ser encontradx.

¹⁶⁴ La “mancha” es un juego infantil conocido como parte de los juegos de persecución. Para ser jugado deben participar dos o más personas. Unx voluntarix, lx que “la queda”, debe correr al resto hasta alcanzar a unx y tocarlx. A partir de ese momento lx tocadx es quien “la queda” y debe realizar lo mismo. Hay muchas variantes del juego: mancha hielo, mancha venenosa, mancha pared, entre muchas otras.

propuestos por lxs adultxs sino organizados y planificados por lxs propixs niñxs¹⁶⁵.

Marc Armitage (2005) realizó un interesante estudio en torno a la lógica con la que fueron construidos los patios escolares en Francia y encontró que no fueron producto de una decisión deliberada para destinar un espacio al esparcimiento de lxs niñxs, sino que más bien surgen de los espacios residuales que quedaban en las escuelas luego de su construcción. Pero en su estudio da cuenta que la ocupación que luego lxs niñxs hacen de estos espacios se vincula con decisiones que van tomando en la distribución de los mismos por encontrarlos apropiados para la realización de determinados juegos.

Es importante señalar que el espacio en el cual se desarrollan los recreos durante la jornada del sábado, no es un espacio escolar y, de similar manera que en los edificios analizados por Armitage, estos patios no fueron pensados para el esparcimiento de niñxs y jóvenes luego de actividades formativas. Sin embargo, al igual que en el estudio del autor, observamos que lxs niñxs y jóvenes que asisten a la orquesta, en los recreos ocupan los diversos espacios de manera deliberada por encontrarlos adecuados a los juegos que eligen. De esta manera, el juego de pelota lo realizan en el patio exterior, el cual es un rectángulo de unos seis metros por diez metros, el juego de la mancha y la escondida lo realizan en el patio interior ya que presenta más recovecos, columnas y pequeños rincones que pueden funcionar como escondites en el juego de la escondida o como lugares disuasivos en el caso del juego de la mancha. También hemos registrado que algunxs niñxs eligen otras prácticas tales como quedarse sentadxs en sus lugares repasando la parte de la obra que tocarán luego del recreo, o juntarse con otrxs a tocarla y estudiarla juntxs, o sentarse a conversar y desayunar. Asimismo, registramos que muchxs de lxs niñxs no realizan la misma actividad durante todo el recreo, algunxs de ellxs destinan un rato a los juegos mencionados previamente, otro rato al estudio o alguna otra de las actividades aludidas. Incluso no eligen las mismas actividades todos los sábados, quizá un sábado juegan a la pelota, otro a las escondidas y otro se

¹⁶⁵ Durante nuestro trabajo de campo registramos que algunxs niñxs y jóvenes, mayormente de entre 12 y 18 años, se mantenían al margen de estas recreaciones, prefiriendo charlar con lxs docentes sobre el repertorio estudiado o permanecer en sus lugares de ensayo repasando alguna obra. Profundizaremos sobre estas cuestiones en los siguientes párrafos.

quedan desayunando charlando entre ellxs. De esta manera, insistimos en la importancia de no comprender a lxs niñxs y jóvenes como bloques homogéneos, sino atendiendo a la heterogeneidad y carácter dinámico de sus prácticas y relaciones que como vimos en la experiencia relevada, incluyen una diversidad de modalidades en el uso del tiempo y del espacio tales como destinar el recreo para distender de las actividades vinculadas a la música o para profundizar en ellas, para desplegar juegos con otrxs niñxs o de manera individual, para desayunar, entre otras.

Mientras sigue el recreo me acerco a la zona de ensayo a ver qué está pasando. En una de las ochenta sillas que están dispuestas para el ensayo, está el profe de contrabajo sentado tomando mate cocido. En otra de las sillas hay una nena de unos 10 años tocando el cello con el metrónomo encendido marcando el tiempo. Y en las sillas del fondo hay un grupo de nenas, de unos 8 años, charlando entre sí, solas, sentadas.

De una nota de campo, durante un recreo en una de las jornadas de un día
sábado, junio de 2017

Durante las observaciones también pudimos registrar constantes pedidos de la preceptora de la orquesta hacia lxs niñxs para que dejen de correr por miedo a que se lastimen, comentarios de lxs encargados de la seguridad del lugar a esta misma preceptora pidiéndole que no lxs deje jugar de esa manera ya que el espacio no está preparado para eso. Y algunos comentarios de lxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo quejándose del modo de juego ya que después “están todos transpirados, tienen que seguir ensayando y además se pueden lastimar”.

Luego de unos meses, un sábado, durante un recreo, vi a la preceptora desplegar en el piso del hall central, que hace las veces de patio cubierto, una

diversidad de juegos de mesa como el jenga¹⁶⁶, dominó¹⁶⁷, ajedrez¹⁶⁸, damas¹⁶⁹, entre otros, y una pila de hojas en blanco con lápices y fibras de colores para que lxs niñxs puedan dibujar. La elección de estos juegos alternativos a los que estaban siendo elegidos por lxs niñxs constituyó una decisión de la preceptora para “ver si así están más tranquilos, dejan de correr y tienen con qué entretenerse”.

Un sábado, durante uno de los recreos, una nena de unos diez años, Julia, se acerca y le pide los juegos a la preceptora. Marisol le dice que los vaya a buscar arriba. Como no sé a qué se refiere la nena, le pregunto a Marisol y me cuenta que para que no corran trajeron juegos para que jueguen más tranquilxs. Que ya no pueden jugar con la pelota, porque hubo un par de lastimadxs esta semana por correr adentro, y aparte para que no se alteren tanto.

Al rato veo unos cuantxs niñxs, como diez, de entre ocho y doce años, jugando a diversos juegos de mesa, pintando con lápices de colores en hojas, al jenga, rompecabezas, juegos de cartas para aprender las letras, entre otros.

De una nota de campo, durante un recreo en una de las jornadas de un día sábado, mayo de 2017.

Estas situaciones nos invitan a reflexionar –a partir de explorar las prácticas y significaciones de lxs niñxs-, cómo a partir de sus propias elecciones de juego despliegan estrategias que resignifican los espacios regulados por lxs

¹⁶⁶ El jenga es un juego de mesa en el cual lxs participantes (dos o más) tienen que retirar bloques de madera de una torre e ir colocándolos en la parte superior de la misma. El juego termina cuando la torre se cae lo que genera que esx jugadorx pierda la partida.

¹⁶⁷ El dominó es un juego de mesa en el que se emplean fichas rectangulares. Una de las caras de las fichas está dividida en dos cuadrados con un número -del 0 al 6- cada uno. Lxs jugadores deben ir uniendo las fichas cuando el número de uno de los cuadrados de una ficha coincida con el de otra ficha. Gana lx participante que se queda sin fichas en primer lugar.

¹⁶⁸ El ajedrez es un juego de mesa que incluye dos participantes. Se juega con treinta y dos fichas, dieciséis negras y dieciséis blancas, que incluyen un rey, una reina, dos alfiles, dos torres, dos caballos y ocho peones. Es un juego de estrategia cuyo objetivo es derrocar al rey del oponente.

¹⁶⁹ Las damas es un juego de mesa que consiste en mover fichas dentro de un tablero con el objetivo de “comer” las piezas de lx otrx jugadorx. Pueden jugarlo dos participantes a la vez y gana lx que primero “come” todas las fichas de su contrincante.

adultxs –la casa de la cultura municipal- disputando sus normas –no poder correr, ni hacer juegos como el de pelota, la mancha o la escondida-. Lxs niñxs configuran los espacios como infantiles, a partir del despliegue de juegos que ellxs eligen –muchas veces de tradiciones heredadas, juegos transmitidos de generación en generación (Armitage, 2005), como el juego de la escondida o el de la mancha o el de pelota en los recreos, o las corridas constantes- prácticas que lxs adultxs intentan controlar y limitar, tal como se puede observar en el último fragmento de registro de campo, por miedo al accidente o porque no las consideran adecuadas para ese tipo de espacios.

En este sentido, una dimensión ineludible que surge de lo desplegado previamente es la vinculada a la cuestión del *cuidado*. Retomando a Cerletti y Santillán (2018) compartimos el carácter histórico de esta dimensión en tanto lo comprendemos como “modalidades sociohistóricamente configuradas en las que una sociedad concreta aspectos claves de la formación y reproducción (en sentido amplio) de las nuevas generaciones, que distan de ser naturales e inmutables” (Cerletti y Santillán, 2018: 88). Asumimos los planteos de las autoras cuando señalan que no existen bases que sustenten el supuesto de que deben ser lxs adultxs con filiación directa quienes deben ocuparse del cuidado de niñxs y jóvenes. Según lo documentado, observamos comentarios de adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo a modo de preocupación respecto de las prácticas lúdicas que observan en los recreos. Sin embargo, registramos que son otrxs adultxs –la preceptora- quienes accionan respecto de modificar prácticas que apunten a fortalecer el cuidado de niñxs y jóvenes en el marco de la orquesta. Asimismo, es importante señalar que también entre las tareas que deben cumplir lxs preceptores, definidas desde la reglamentación del programa, aparece el “cuidado de los alumnos en recreos, salida de clases, recesos, viajes, etc.”¹⁷⁰. De tal forma, es interesante mencionar que en espacios como la orquesta las prácticas de cuidado se van coproduciendo entre una diversidad de actores. Así, los modos en que adultxs como la preceptora asumen el cuidado se imbrican estrechamente a sus propias percepciones del riesgo (golpes, accidentes) y a las consideraciones que otrxs adultxs –padres, madres, encargadxs de

¹⁷⁰ Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011.

seguridad- manifiestan. En estas articulaciones es que la preceptora contrapropone modalidades de juego tales como los mencionados previamente.

En nuestra disciplina, al igual que el cuestionamiento a la universalidad de la *infancia* y a la de la separación de la vida en etapas por patrones biológicos - como abordamos previamente- los estudios en torno al cuidado de lxs niñxs dan cuenta de la ineludible dimensión histórica en su abordaje. Este tema ha sido indagado desde tempranamente en el siglo XX (Benedict, 1974 [1946]; Mead, 1978 [1935] y 1976 [1948]) problematizando la universalidad de los modos de cuidado occidentales¹⁷¹. Asimismo, los estudios que problematizan las cuestiones de género resultan en aportes particularmente significativos para pensar esta dicotomía (Moore, 1999; Lamas, 2000; Collier, Rosaldo y Yanagisako, 1997), ya que abordan cómo ésta ha impactado en el imaginario social no sólo legitimando el ejercicio del poder de hombres sobre mujeres, sino naturalizando una supuesta separación entre el orden “doméstico” y “familiar” – en el cual quedaría circunscripta la responsabilidad del cuidado de lxs niñxs- y el orden “público” y “político” de la sociedad. En esta misma línea, los aportes de Santillán (2012) son de suma importancia porque problematiza la presencia de múltiples sujetxs –heterogénexs-, la perspectiva de lxs propixs niñxs y jóvenes sobre su cuidado, los sentidos políticos y sociales y las articulaciones entre crianza, cuidado y educación, entre otras dimensiones que iluminan nuestros análisis en la experiencia documentada.

Como aludimos previamente, entendemos que el cuidado –que ya no puede ser analizado como delimitado a los ámbitos domésticos, familiares, “privados”- se enlaza dialécticamente –y no de manera escindida- a otras esferas sociales como la educación (Santillán, 2012). Así, compartimos con Santillán (2012) que las indagaciones que busquen conocer las experiencias y prácticas respecto del cuidado de niñxs y jóvenes lo deben comprender como producido en diversos escenarios de actuación y atravesando diversas aristas de la experiencia infantil y juvenil.

¹⁷¹ El debate en torno al cuidado se vincula estrechamente con las reflexiones en torno al par público–privado que fuimos desarrollando a lo largo de esta tesis. En este capítulo retomaremos algunos de estos núcleos teóricos a los fines de los análisis que venimos desplegando.

En nuestros registros de campo, identificamos que el cuidado aparece configurando las decisiones tomadas por lxs adultxs en relación a las alternativas de juego propuestas a lxs niñxs, convirtiéndose en intervenciones adultas en función de lo que ellxs creen que lxs chicxs deberían elegir como juegos en ese tipo de espacios. Entonces, observamos cómo se conjugan estas alternativas de juegos propuestas por lxs adultxs con la intención de mantener –o de construir nuevas- normas y regulaciones en pos de promover el cuidado de lxs niñxs y de garantizar una *infancia cuidada*, con la propuesta de un espacio “de recreación infantil”. Aparecen simultáneamente y de manera imbricada propuestas de nuevas modalidades de recreación -que además son aceptadas por lxs chicxs e incluidas en su abanico de alternativas lúdicas-, con prácticas de cuidado de lxs más jóvenes. Y en este sentido, las prácticas de lxs niñxs configuran una idea de infancia que tal como dice Cook, debe pensarse más que como una etapa de transición, como un espacio en donde se crean significados a través de negociaciones, disputas y transgresiones (Rockwell, 2011). Contemplar a lx niñx, más que como unx agente incompletx e indefensx, como unx sujetx históricx activx de su propia realidad (Díaz de Rada, 2011).

En experiencias formativas como la orquesta, surgen, a partir de nuestras indagaciones, indicios que nos conducen a reflexionar en torno a las construcciones sociales sobre el cuidado¹⁷², explorando en los modos en que es producido por niñxs, jóvenes y adultxs, y las vinculaciones con otrxs actores sociales como el Estado, la familia u organizaciones comunitarias (Santillán, 2011, 2012 y 2017; Calderón, 2017)¹⁷³.

¹⁷² En relación a trabajos en torno al cuidado y la infancia reconocemos una prolífica producción que abarca dimensiones vinculadas a la economía del cuidado (Rodríguez Enríquez, 2005), la organización y distribución en las sociedades (Faur, 2011; Ezquivel, Faur y Jelin, 2012), cuestiones de género (Pautassi y Zibecchi, 2010; Zibecchi, 2010), y aspectos vinculados a los sistemas de protección social (Provoste Fernández, 2012; Marco, 2007).

¹⁷³ Es importante señalar valiosos aportes de la literatura antropológica que aborda y problematiza en torno al cuidado infantil, la restitución de derechos a lxs niñxs, y la corresponsabilidad, analizando la distribución de responsabilidades y obligaciones en el marco de relaciones desiguales entre el Estado, organizaciones comunitarias y la familia (Santillán, 2011, 2012, 2015 y 2017b; Vianna, 2002 y 2010; Schuch, 2009; Villalta y Llobet, 2015; Barna, 2014 y 2015). Asimismo, reconocemos un corpus de investigaciones que han abordado el cuidado infantil y la educación en torno a los ámbitos domésticos desde una perspectiva histórica (Cosse, 2010; Carli, 2011) centrándose en las maneras en que es regulada la vida familiar (Donzelot, 1990; Lionetti y Míguez, 2010; Cerletti, 2015; Cerletti y Santillán, 2018).

Retomamos las reflexiones previas respecto de la propuesta de la preceptora cuando delineó alternativas de juegos que implicaron otros usos del cuerpo y de los espacios y observamos que se entrama a consideraciones sobre el cuidado de lxs niñxs en la orquesta. Estos análisis nos permiten profundizar la idea que sostenemos en esta tesis en torno a las políticas e intervenciones dirigidas a la niñez y la juventud no como implementaciones mecánicas sino como mediaciones que se despliegan en los territorios locales y que realizan lxs distintxs sujetxs que participan de la experiencia. Así, estas apropiaciones – atravesadas por disputas y negociaciones- se entraman a sentidos políticos, morales y tradiciones que muchas veces preexisten en los barrios (Santillán, 2011). De este modo, observamos que esta noción impregna las prácticas y sentidos de lxs sujetxs impulsando normas y regulaciones que buscan promover el cuidado de lxs niñxs, de garantizar una *infancia cuidada*, como decíamos más arriba.

Es interesante mencionar que unos sábados después a la aparición de los “juegos de mesa”, los juegos de pelota, el juego de las escondidas y el de la mancha volvieron a aparecer en escena, y comenzaron a convivir con esas otras propuestas lúdicas traídas por lxs adultxs. De esta manera, esos intersticios que habían quedado al margen de lo planeado, en este caso, los recreos en las jornadas de los sábados, fueron ocupados por lxs niñxs quienes organizaron sus propias formas de entretenimiento. Y luego, lxs adultxs, en este caso algunxs de lxs responsables del proyecto formativo como la preceptora, intentaron rediseñar estos espacios ya ocupados por lxs niñxs y jóvenes.

Así, surge del análisis que finalmente lxs adultxs aceptan la apropiación particular de ese espacio propuesta por lxs niñxs, es decir, si bien, intentan reorientar las elecciones lúdicas, el destino de ese hall como “patio de juegos” ya no se discute. Y es así como, entre el café de lxs docentes y adultxs con niñxs a su cargo, las charlas de lxs jóvenes y las prácticas de instrumento de algunxs chicxs, el escenario de los recreos se completa con corridas de niñxs jugando a la escondida y a la mancha, y grupos sentados en el piso rodeados de hojas y lápices de colores para pintar o de juegos de mesa. En nuestra investigación etnográfica relevamos una trama en la que lxs niñxs ya no resignan sus espacios ganados y lxs adultxs no dejan de intervenir, dando cuenta de una construcción

conjunta, una trama que se va desplegando en los escenarios de la vida cotidiana de lxs sujetxs.

Asimismo, resulta significativo indagar en los modos en que lxs destinatarixs –niñxs y jóvenes- se apropian de estas nuevas propuestas lúdicas incorporándolas en sus prácticas de recreación en los momentos libres del sábado en la orquesta. En el dibujo que sigue vemos que el espacio propuesto por el Programa abordado tiñe y atraviesa también, estos momentos de recreación. Un niño que asiste a la orquesta, incorporando la propuesta adulta de dibujar en los recreos matutinos, desarrolla un dibujo en donde incluye los instrumentos que forman la orquesta a la que asiste. En la parte de arriba del dibujo se puede leer la leyenda “Aguante O.E.X.X.”(Aguante Orquesta Escuela X.X.¹⁷⁴), dando cuenta del modo en que se apropia del espacio. “Aguante O.E.X.X.” implica identificaciones que ese niño construye en relación a su participación en la experiencia, en las que la orquesta ocupa un lugar que debe ser sostenido, “aguantado”, reivindicado. No obstante, no podemos dejar de advertir que estas identificaciones pueden estar determinadas por una multiplicidad de aspectos, no solamente por querer aprender a tocar un instrumento que les gusta. Hemos registrado que lxs niñxs y jóvenes pueden configurar otros motivos al momento de decidir ser parte de la orquesta: estar con sus amigxs, ir a jugar los sábados a la pelota en los recreos, acompañar a sus hermanxs y “de paso” participar de las actividades de la orquesta, probar nuevas experiencias, etcétera¹⁷⁵.

¹⁷⁴ Las letras X. X. suplantando a las letras reales, que fueron tapadas en la imagen, ya que refieren al nombre de la localidad en la que se desarrolla la orquesta relevada y las modificamos por cuestiones de anonimato.

¹⁷⁵ En el próximo capítulo analizaremos el modo en que en algunas ocasiones la construcción de expectativas en torno al armado de un proyecto de futuro y la posibilidad de movilidad social son otras de las dimensiones que aparecen configurando la participación y permanencia de lxs destinatarixs de la orquesta.



Dibujo realizado por un niño que asiste a las actividades de la orquesta, diciembre de 2016.

En este sentido, también hemos documentado instancias en las que los niños y jóvenes despliegan acciones que dan cuenta de su poco interés en la práctica orquestal, resignificando el espacio del ensayo, el cual se desarrolla en el mismo ámbito físico que los recreos analizados.

En la última línea del ensayo hay tres niños de alrededor de 8 años que no paran de hablar. La profesora de violín les llama todo el tiempo la atención, y hace “Shh”, para que se callen. Al lado de ellos, hay dos niñas de 7 años, que son hermanas mellizas. Una de ellas se baja y sube de la silla, se acuesta en el piso, todo esto transcurre mientras el resto toca la obra.

Llega Marisol, la preceptora, y reta a los niños.

Marisol: Bruno, Lucas y Axel, escucho una palabra y salen los tres del ensayo.

Los chicos se calman unos minutos, pero enseguida se vuelven a dispersar.

Marisol: Male [se dirige a una de las mellizas], te quiero mirando para adelante.

El ensayo sigue, la orquesta está tocando, pero las mellizas ya están guardando los violines en los estuches para irse.

De una nota de campo durante un ensayo general de orquesta, septiembre de 2016.

Atrás mío, en la escalera, está sentada una madre. Su hija tiene unos 7 años y está en la última fila de la orquesta. En un momento sale de la orquesta y viene a sentarse al lado de su mamá, llorisquea y le dice que se aburre. La madre le dice que ya va a aprender, la nena se quiere ir. La madre le dice que se siente en su lugar los minutos que faltan, la nena va y se sienta y se cruza de brazos mirándola, dándole la espalda a la orquesta sin agarrar el instrumento. La madre se levanta y se va hacia donde está reunida “la cooperadora”. La nena se queda en la misma actitud hasta que termina el ensayo.

De una nota de campo durante un ensayo general de orquesta, abril de 2017.

Asimismo, también documentamos instancias en las que lxs niñxs y jóvenes ocupan otros intersticios dejados por lxs adultxs, apropiándose no solo del espacio sino también de pequeños momentos que ocurren durante los ensayos de cada sábado y de las propuestas de aprendizajes de lxs docentes. Así registramos que la trama que se va configurando en la orquesta, tal como venimos sosteniendo, es una trama compleja que implica disputas, apropiaciones, resistencias y subversiones entre lxs diversxs sujetxs. Registrar, de este modo, los escenarios de vida próximos de niñxs y jóvenes nos permite dar cuenta de la complejidad de la realidad social y de la participación activa de estxs en su entorno, y destaca la importancia de atender el desarrollo de todas las prácticas de la orquesta: cuando están aprendiendo y enseñando un instrumento, cuando están ensayando, cuando disputan –o se apropian de– las propuestas de lxs docentes, cuando se apropian de los espacios y cómo los comparten, entre otras cuestiones; para atender a la construcción colectiva de la experiencia. El siguiente fragmento de registro de campo durante un espacio de taller de cuerdas (cellos y contrabajos) es significativo en este sentido:

Cuando me voy acercando me doy cuenta que no es la orquesta que está ensayando. Sólo hay contrabajistas y cellistas y está la profe de cello, Luciana. Están en un ensayo de taller de cuerdas. Me ubico a un costado, me siento en el piso a observar. En total son ocho chicxs. Tres están tocando el cello y cinco el contrabajo. Lxs cellistas son Franco, el hijo de Gustavo, Valentina de unos 15 años aproximadamente y Caro, rubia de pelo muy corto, que es una chica que intuyo que es “integrada” porque no se le entiende muy bien cuando habla, también tiene unos 15 años. Entre lxs cinco contrabajistas están Gael, que es un chico grande, de aproximadamente 17 años a quien veo siempre, tres chicas de entre trece y quince años y un nene de 12 años aproximadamente, que se llama Santiago [es el hijo de Fernando, el papá al que entrevistaré más tarde].

Sube las escaleras una nena de unos 9 años y le pide a Luciana ayuda para llevar un cello a la clase de Ana. Los chicos se quedan esperando que vuelva Luciana para continuar con el ensayo. Mientras esperan, una de las cellistas, Valentina, dice:

Valentina: ¿Hacemos una escala de Re mayor? ¿En blancas¹⁷⁶?

Otra de las nenas, contrabajista, cuenta cuatro y entran. Cuando terminan, esta última propone:

Contrabajista: ¿Ahora en negras?

Y la hacen en negras, cuando terminan la vuelven a hacer en redondas. Cuando vuelve Luciana continúan con el ensayo.

De una nota de campo durante un ensayo de taller de cuerdas,
octubre de 2016)

El fragmento anterior es interesante porque nos permite analizar procesos de apropiación que realizan lxs niñxs y jóvenes en torno a los conocimientos desplegados en la orquesta, y cómo, en algunas instancias en las que se encuentran solxs, sin la supervisión de lxs docentes, los ponen en juego

¹⁷⁶ “Blancas” es el nombre de una de las siete figuras que refieren al tiempo de duración de una nota musical. Así “blanca” es una figura musical que dura dos tiempos, “negra” es una figura que dura un tiempo y “redonda” es una figura que dura cuatro tiempos. Las otras cuatro figuras son corchea, semicorchea, fusa y semifusa.

configurando propuestas propias aunque sin alterar los objetivos del programa, como el estudio de la música. En los siguientes fragmentos observamos cómo también, en el marco de los distintos ensayos y actividades de la experiencia, lxs destinatarixs plantean alternativas y propuestas en relación a cuestiones que no estaban planificadas o que habían sido planificadas de otro modo por lxs docentes:

Comienza el ensayo, un nene de unos 7 años pide tocar el bombo, Ana lo llama adelante y le da una caja¹⁷⁷ y lo sienta al lado de Carlos a tocar.

Ana: Vení tocá la caja, suavcito eh

Acompaña el ritmo, en 3 y 4, y muy bien, a tiempo. Cuando termina el ensayo, ya todos terminaron de tocar, el nene que había pasado a tocar la caja dice “¡Bravo!”, y todos se ríen y empiezan a aplaudir por la espontaneidad del festejo. En varias oportunidades, mientras estaban tocando, Ana se dio vuelta y sonrió al ver lo bien que tocaba, a tiempo, la caja.

De una nota de campo durante un ensayo general de orquesta,
noviembre de 2016.

Durante un ensayo de camerata, se acerca Marisol y se sienta al lado mío, me cuenta que hace poco se fueron dos contrabajistas y quedaron dos nenas nada más, que son chiquitas. Me dice que es una pena porque eran dos pibes re inteligentes y eran los que llevaban la sección, que ahora quedó debilitada y Carlos no considera eso, que les exige igual como cuando estaban todxs. Y agrega:

Marisol: Me encantan esas dos chiquitas, porque son...

Investigadora: ¿Las que están adelante? ¿Son nuevas no?

Marisol: Pasaron de los más chiquitos a los más grandes, pero me encantan porque es como que están [Y me cuenta que le parece que el resto no cuestiona lo que dice Carlos, y ellas dos como que le tienen menos respeto

¹⁷⁷ La caja es un instrumento de percusión que tiene la forma de un tambor pequeño. Se construyen con dos membranas de piel tensadas, una a cada lado de una caja de madera. Se utiliza mucho para acompañar coplas, tonadas o bagualas y se golpea con un palo llamado guastana.

en ese sentido y si ellas consideran que una parte la pueden tocar mejor con arco, aunque no esté anotado así, le dicen a Carlos, y la tocan con arco, no le tienen miedo].

De una nota de campo durante un ensayo de camerata, abril de 2017.

Asimismo, hemos registrado instancias en las que lxs niñxs y jóvenes despliegan acciones que interpelan las normas y pautas de funcionamiento de determinadas actividades que forman parte de la experiencia o los modos que se espera que se usen determinados instrumentos. En el siguiente fragmento vemos cómo un niño toma la iniciativa para comenzar nuevamente la ejecución durante una audición, sin consultar a lxs docentes y sin esperar que tomen ellxs la decisión:

Se acerca Soledad y nos quedamos charlando con ella y Elisa. Cuenta de un nene de 8 años, que creo que se llama Camilo, sale el tema porque lo ve pasar, que empezó el año pasado casi a fin de año. Dice que es muy tierno, y cuenta que en las audiciones no quería tocar porque él decía que hacía sólo un mes que tocaba y no tenía instrumento para practicar en su casa. Soledad lo imita haciendo el tono de enojado. Ella le dijo que había muchos como él, entonces él le pregunto “¿que hace un mes que vienen?” y ella “sí”, y él “¿y no tienen instrumento?” y ella “sí, y entonces tampoco pueden practicar”. Finalmente lo convenció y tocó en las audiciones, ella le dijo al resto de los profesores, que lo hagan tocar de primera porque sino no iba a tocar, se iba a querer ir. Cuando arrancó en la audición se equivocó y dijo “no, vamos de vuelta”, nos reímos con ternura.

De una nota de campo, de una conversación durante un recreo, marzo de 2017.

En esta misma línea de análisis, el siguiente registro de campo, nos permite observar cómo los modos en que se espera que ejecuten los diversos instrumentos también son interpelados por lxs niñxs y jóvenes desde sus prácticas:

Durante un ensayo general, observo que en un momento Ana se queda mirando a dos nenes que están sentados sosteniendo sobre sus muslos los violines y tocando en esa posición. De muy buena manera y riendo les dice:

Ana: Bruno, ¿cómo podés tocar así? ¿Qué es, una guitarra?

De una nota de campo durante un ensayo general de orquesta, octubre de 2016.

Además hemos documentado instancias en las que lxs destinatarixs del programa se apropian de las pautas y modos de organización en la orquesta resignificándolas de acuerdo a sus posicionamientos y experiencias. En el siguiente fragmento de registro de campo vemos cómo una joven que asiste a la orquesta, durante un ensayo de camerata, pide hablar con sus compañerxs para explicar la importancia de participar en todas las instancias que abre la propuesta:

Cuando termina el ensayo, antes de ir al recreo Sofía le pide a sus compañerxs que se queden unos minutos porque necesita hablarles. Les dice que el ensayo de los miércoles termina a las 18 horas, que no puede ser que se vayan a las 17 porque llegan tarde a la casa, que eso es algo que saben desde principio de año, que ya tuvieron tiempo para organizarse. Porque después viene Diego y les da un sermón de una hora a lxs que se quedaron y no es justo. Y que por otro lado, les dice, la orquesta consta de tres partes: taller, clases y ensayo de orquesta. Y no puede ser que hay alguien que va solo a la orquesta, y a veces, cuando “le pinta”. Que es una cuestión de respeto a lxs compañerxs. Además plantea que es importante saber si cuentan o no con las personas para los conciertos y que eso se sabe en los ensayos.

Carlos dice que le parece muy atinado lo que plantea Sofía, que él lo reclamó muchas veces y que muchas veces le reclamó a la dirección por esta misma causa. Dice que el esfuerzo hay que hacerlo, el estar en todos los ensayos, primero porque lo necesitan, que cada uno necesita ensayar, saber lo que va a tocar y resolver las cosas que solamente se resuelven en el ensayo. Y dice que en el ensayo tienen que ocuparse de los fraseos, de las intenciones

de las frases, no de que ellxs busquen qué nota es, como muchas veces sucede. “Y la otra razón es que ahora todos somos la camerata y la camerata funcionó siempre de otra manera, funcionó con la máxima eficiencia. Y la camerata inauguró ensayos extras, la camerata inauguró ensayos de una hora antes los sábados ¿por qué? Porque queríamos tocar lo mejor posible y queríamos hacer el esfuerzo, pero el asunto es que lo lográramos todos. Y si ahora, la mitad de la orquesta no lo puede lograr (...)”. Y dice que la camerata nueva tiene que funcionar como la anterior, sin que esto dependa de que cada unx de ellxs sea “un crack” con el instrumento sino de que trabajen muchísimo, que estudien, ensayen, que hagan los talleres y todo eso. Y dice que ahora tienen un desafío muy grande, que es hacer una ópera, que para hacer una ópera, que es una cosa sumamente compleja, necesitan ensayar. Dice que tienen un mes donde tienen que hacer los últimos ensayos y plantea todas las cosas que tienen que hacer, ensayar un concierto de fagot “y tocar con los más chiquititos que como ustedes saben es bien difícil, es difícil para ustedes, no para los chiquitos, ¿por qué? Porque ustedes son los que están soportando el peso de toda la orquesta. Si ustedes no están, los chiquitos van a hacer clin, clin, clin, pero la música no avanza. Ustedes tienen la parte melódica”. (...)

Vuelve a tomar la palabra Sofía, y se queja de las respuestas que recibe cuando pregunta por qué no van a los talleres y a las clases de instrumento y ellxs les dicen porque no hay horarios de instrumento. Ella dice que tienen la suerte de tener dos profesores con horarios muy variados, que no puede ser que con uno no puedan coordinar, que hay gente que hace un año o año y medio que no viene a instrumento, que están en julio, que no puede ser que no hayan encontrado un horario para instrumento. Dice que tiene que ser preocupación de todxs venir a todas las instancias de la orquesta.

De una nota de campo durante un ensayo de camerata, junio de
2016.

El registro previo resulta sugestivo para reflexionar sobre los motivos que desarrollan lxs niñxs y jóvenes para justificar pedidos como los desplegados por Sofía. De este modo, vemos como algunos de estos motivos tienen que ver con el pedido de respeto entre ellxs, entre lxs pares; y como, en este caso, es coincidente con los argumentos de Carlos dando cuenta de una *múltiple*

direccionalidad de los acuerdos y desacuerdos (Cerletti, 2014) entre lxs diversxs protagonistas de la orquesta (destinatarixs, docentes, etcétera). Es decir, lo registrado nos permite observar que en algunas situaciones destinatarixs y docentes sintonizan en sus argumentaciones respecto de algunas prácticas de otrxs sujetxs que participan de la orquesta; en otras situaciones relevamos que algunxs destinatarixs se apropian o disputan las propuestas de los adultxs; en otras observamos a los adultxs tensionando sus posicionamientos entre sí (tal como analizamos en el capítulo 1 cuando reflexionamos sobre el crecimiento de la orquesta y los posicionamientos disímiles de Carlos y Diego), entre otras múltiples posibilidades. Asimismo, el registro previo da cuenta que en los recorridos que despliegan niñxs y jóvenes en la experiencia ponen en juego sus propias valoraciones y expectativas, relacionándose de maneras diferenciales con lo propuesto en la letra de las políticas y también con las heterogéneas apropiaciones de las mismas que despliegan lxs adultxs a cargo de la experiencia. De tal forma, observamos niñxs y jóvenes que deciden asistir solo a los ensayos de orquesta, o solo a los de camerata, o solo a las clases de instrumento, o a determinados conciertos (aquellos que planifican un repertorio que les interesa o les gusta tocar, o aquellos en los que participan con sus amigxs, o aquellos que son cerca de su casa, entre otra multiplicidad de posibilidades). Por consiguiente, atender a las prácticas de niñxs y jóvenes requiere hacerlo a partir de considerar la diversidad de configuraciones de relaciones de interdependencia –familia, escuela, amigxs– que van conformando (Lahire, 2006). De esta manera, el análisis de las prácticas de niñxs y jóvenes nos permite problematizar los modos en que dinamizan las políticas que lxs tienen como destinatarixs en el devenir en el territorio, como las orquestas, al tiempo que –de manera heterogénea- negocian, consensuan, se apropian y disputan con otrxs sujetxs, los sentidos que se ponen en juego respecto de su educación y sus trayectorias.

III.b. Agencia infantil: en torno a los contenidos

Por otro lado, durante nuestro trabajo de campo hemos registrado, en las diversas instancias abordadas, otras situaciones que nos invitan a reflexionar

respecto de las prácticas de lxs niñxs y jóvenes que asisten a la orquesta no sólo en cuestiones vinculadas al juego, al uso de espacios, a los modos en cómo tocar una obra o el instrumento, a la apropiación o interpelación de normas. Sino que, también, nos permiten problematizar aspectos vinculados a los modos en que se van definiendo los contenidos que son trabajados en la experiencia.

En principio, registramos que parte del repertorio fue planificado por las instancias estatales encargadas del desarrollo del Programa. Según nos contaron en diversas entrevistas, lxs docentes recibieron

Una especie de catálogo que ellos [las autoridades del programa] recopilaron todo lo que más o menos hay y mandaron catálogo de orquesta de cuerdas avanzada, orquesta de cuerdas inicial, orquesta sinfónica. Un catálogo que lo que más o menos ves que puede andar.

Entrevista con Ana, profesora de lenguaje musical y directora de preorquesta, abril de 2017

Sin embargo, durante nuestro trabajo de campo documentamos que en los territorios que visitamos, lxs actores sociales que participan de la experiencia impulsan acciones mediante las cuales estas planificaciones son repensadas, reconfiguradas y ampliadas. De esta manera, como veremos en los próximos párrafos, lxs adultxs que están a cargo de la orquesta toman decisiones que implican nuevas planificaciones de los repertorios y de los temas a abordar. Estas decisiones se van configurando en el territorio y están entramadas con procesos atravesados por tensiones, desacuerdos y consensos. Asimismo, en algunas ocasiones estas reconfiguraciones surgen por decisiones de lxs docentes respecto de las posibilidades de ejecutar las obras que observan en lxs niñxs y jóvenes con sus respectivos instrumentos, otras porque entienden que ese repertorio es el adecuado pedagógicamente para el desarrollo de la orquesta, y otras por pedidos y/o sugerencias que impulsan lxs niñxs y jóvenes que asisten a la orquesta participando así en las planificaciones de las obras a estudiar y de los conciertos o muestras que realizan. En este capítulo nos

centraremos en el análisis de estas últimas, dejando las primeras para el siguiente capítulo¹⁷⁸.

Así, interesa compartir una situación que relevamos durante nuestro trabajo de campo ocurrida durante una muestra del taller de “maderas”. En un momento de la muestra, cuando estaban en el escenario tres estudiantes de clarinete de entre ocho y diez años cada uno, con su profesor de alrededor de treinta y cinco años, este último comenzó a presentar la obra que tocarían a continuación.

Mariano: Bueno, vamos a tocar una versión para clarinete, es una canción que ellos me pidieron si yo la podía sacar de un dibujito que ellos ven, Gravity Falls¹⁷⁹. Yo no la conocía.

[Cuando el docente menciona el nombre del dibujo animado hay una expresión generalizada entre lxs niñxs presentes en el auditorio diciendo “aaah” y mostrando felicidad por lo que iban a escuchar].

De una nota de campo, durante una muestra de maderas de fin de año,
noviembre de 2017.

En la situación relatada podemos identificar que la canción estudiada no forma parte de la planificación anual de enseñanza de clarinete en el marco de la orquesta, pero sí es parte del universo de consumos culturales del grupo de niñxs que asiste a la misma. Y que fue incorporada como resultado de un pedido que lxs propixs niñxs estudiantes hicieron al profesor para que sea una canción ejecutada en la muestra anual de “maderas”.

En sintonía con otras situaciones registradas, podemos dar cuenta de algunas de las maneras en que lxs niñxs delinear negociaciones, al igual que en el caso de los juegos durante el recreo, que disputan las planificaciones

¹⁷⁸ En el siguiente capítulo profundizaremos en las decisiones respecto de la planificación de contenidos cuando problematicemos los procesos de producción y validación de conocimientos que se dan en el marco de la experiencia documentada.

¹⁷⁹ *Gravity Falls: un verano de misterios* es una serie de dibujos animados creada en 2012 y transmitida por Disney. Cuenta las aventuras de dos hermanxs mellizxs, Dipper y Mabel, durante su estadía en la cabaña de su tío abuelo. Los eventos relatados están atravesados por experiencias paranormales y sobrenaturales.

propuestas por lxs adultxs y en este caso persiguen incorporar consumos propios como parte de los programas curriculares. En esta línea, lxs niñxs, en relación con sus propias experiencias, sentidos y preferencias, impulsan acciones participando en la vida social y contribuyen activamente en la construcción de sus propias vivencias.

Interesa también analizar lo registrado en relación con las obras elegidas para el encuentro regional de orquestas y para el concierto general de fin de año ocurrido en diciembre de 2017. Es importante recordar lo que mencionamos en capítulos previos respecto de que el proyecto de orquestas escuela en el que se enmarca la orquesta documentada promueve el armado de una orquesta sinfónica y la ejecución de repertorio mayormente clásico con excepción de algunas obras populares provenientes del folklore nacional o el tango. No obstante, registramos que durante los ensayos previos a uno de los encuentros regionales de orquestas realizado durante 2017, lxs niñxs y jóvenes comenzaron a estudiar y ensayar partes de obras infantiles cuyo autor es Figueras, un músico argentino. Durante ese encuentro, este músico acompañó a la orquesta y mientras él cantaba y tocaba sus canciones en la guitarra, la orquesta ejecutaba las obras escritas a modo de acompañamiento. La decisión de desarrollar un concierto de este modo, con estas obras y con Figueras como músico invitado fue tomada por lxs docentes; y las partituras necesarias para que cada niñx o joven pudiera participar, también fueron escritas por ellxs.

En el recreo, charlo con la mamá de Catalina, me cuenta que su hija hace tres años que va, desde que tenía 7, ahora tiene 10, y que estaba medio aburrida. Me dice que ella les dice a lxs profesores “no me la pasen a la orquesta porque esta me abandona”. Pero que después del concierto con Figueras estuvo más conectada y que ahora la ve entusiasmada con Carlos, que es el director de la orquesta, así que quizá...

De una nota de campo, charla con una mamá durante un recreo en una jornada de sábado, septiembre de 2016.

Elisa dice que hubo muchxs chicxs que no fueron a tocar el día del concierto con Figueras “porque parece que acá hay música de primera y música de

segunda. Sofi está muy dolida por eso”. Según me cuenta después Elisa, al encuentro de orquestas con Figueras faltaron todos los violines 1¹⁸⁰, y quedaron tocando sus “partes”¹⁸¹ Sofi y Sole, la profesora de violín. Me plantea que para algunos la música de Figueras es música de segunda entonces muchos prefieren no ir a ese concierto e ir a otro, sólo fueron los violines 2 y los 3¹⁸².

De una nota de campo, durante un recreo en una jornada de sábado,
noviembre 2016.

En los fragmentos citados vemos cómo lxs niñxs y jóvenes despliegan prácticas heterogéneas en relación a estas decisiones que toman lxs adultxs responsables de la orquesta. En algunos casos dan cuenta de que lxs niñxs y jóvenes toman positivamente estas propuestas y en otros casos vemos como a partir de sus prácticas, tensionan las iniciativas de lxs adultxs.

Respecto de lo documentado en relación a uno de los conciertos de fin de año, durante los ensayos previos escuchamos que estaban preparando obras de películas destinadas al consumo infantil y juvenil. Al consultar al coordinador pedagógico del proyecto nos confirmó que habían decidido hacer un bloque al que llamaron “Concierto de obras maravillosas” dedicado a canciones de películas como Harry Potter, La Guerra de las Galaxias, Piratas del Caribe y El Señor de los Anillos¹⁸³. En el siguiente fragmento de registro de campo surgen algunas cuestiones interesantes para analizar respecto de lo que venimos desarrollando en este capítulo:

¹⁸⁰ Las secciones de cuerda de las orquestas están generalmente organizadas en violines primeros, violines segundos, violas, cellos y contrabajos. Los violines primero y segundo se diferencian las partituras que ejecutan y en las funciones que cumplen dentro de la orquesta. Asimismo lx directorx, arregladorx o compositorx puede sumar más líneas armando partituras para violines terceros, cuartos, etcétera.

¹⁸¹ Entre músicxs, “parte” se entiende como un fragmento musical que puede abarcar una pieza completa o una fracción de ella.

¹⁸² Profundizaremos en la valoración en torno a los conocimientos y contenidos en el siguiente capítulo.

¹⁸³ Si bien reconocemos que un sector de adultxs consume estos productos, e incluso los ha convertido en objetos de culto (sobre todo La guerra de las galaxias y El señor de los anillos), entendemos que han sido pensadas para un público infantil y juvenil.

Yendo para el concierto de fin de año, me encuentro con Soledad en el tren. Durante el viaje, charlamos de varias cosas, me cuenta que algunas madres le hicieron un gorro especial para tocar en Harry Potter y que una nena le trajo una batuta armada con una rama de árbol, toda decorada, para que use en ese tema, como si fuera la barita mágica de Harry Potter. La pone contenta esa anécdota, la divierte.

De una nota de campo, conversación durante el viaje hacia el concierto de fin de año, diciembre de 2017.

En el fragmento anterior observamos cómo una niña toma la propuesta de lxs docentes respecto de la obra a tocar y se la apropia desarrollando prácticas, como el armado de una “batuta”¹⁸⁴ como si fuera la barita mágica de Harry Potter, no contempladas previamente por estxs adultxs.

De tal forma, y de manera similar a las propuestas de juegos en los recreos, observamos a lxs adultxs configurando el arco de posibilidades para lxs niñxs (Cook, 2009), eligiendo las obras que ellxs consideran como parte del universo musical infantil –las canciones de Figueras y las obras maravillosas– dando cuenta de cómo se conjugan en sus prácticas sus interpretaciones del mundo infantil y de lo que creen que conforman las preferencias musicales de lxs niñxs con sus propias –de lxs adultxs– motivaciones y gustos musicales¹⁸⁵. Asimismo, al igual que lo que analizamos en el apartado anterior, documentamos instancias en las que lxs niñxs y jóvenes se apropian de las propuestas adultas y despliegan renovadas prácticas en el contexto de la orquesta, como el armado de la “batuta” para tocar en la obra Harry Potter; o bien las tensionan no yendo a tocar al concierto de Figueras; y en otros casos se apropian del armado del repertorio proponiendo una obra que les interesa como la canción de Gravity Falls que es tomada por el docente y su incorporación y ejecución es festejada por lxs niñxs que presencian el concierto.

¹⁸⁴ “Batuta” es un palillo que la mayoría de lxs directores de orquesta utilizan para dar indicaciones y dirigir una obra.

¹⁸⁵ Una serie de estudios (Avenburg, 2018; Fernández Bustos, 2006; entre otros) han desarrollado investigaciones en torno a la construcción –o ruptura de la exclusividad– del gusto siguiendo los postulados propuestos por Pierre Bourdieu (1979) o Humberto Eco (2007). A los fines de esta investigación no nos centraremos en esos análisis por exceder nuestras problematizaciones e intereses.

En esta línea analítica resulta sugestivo mencionar que en muchos de los momentos en que lxs niñxs y jóvenes no están estudiando los temas que deben ser preparados para los conciertos (sean obras clásicas o canciones de Figueras o canciones maravillosas o de otros estilos como el folklore o el tango), pero igualmente están tocando su instrumento solxs o en pequeños grupos, no siempre –ni mayormente- son estas obras o canciones las que eligen tocar.

Hemos registrado en reiteradas ocasiones que en los momentos en los que pueden distenderse -por ejemplo luego de una prueba de sonido a la espera del concierto, durante un recreo, mientras se están sentando en sus lugares antes de comenzar un ensayo- toman sus instrumentos y comienzan a ejecutar canciones de moda o de estilos que no son parte del repertorio de la orquesta, como la cumbia. En el siguiente fragmento de una nota de campo registramos algunas de las acciones llevadas a cabo por lxs niñxs y jóvenes durante un recreo ocurrido en un encuentro regional de orquestas infanto juveniles. Luego de un ensayo general, lxs coordinadores del evento les dijeron a lxs niñxs y jóvenes que comenzaba el recreo durante el cual podrían tomar una merienda y que luego de media hora debían acomodarse en sus lugares para prepararse para el concierto.

Lxs chicxs comienzan a acercarse a la mesa de la comida a buscar facturas y un vaso de leche con chocolate, que el municipio había mandado como vianda, medialunas y packs de leche chocolatada Baggio. De lejos escucho una trompeta que está tocando la canción “Los caminos de la vida”¹⁸⁶, y también veo a un nene sentado en la batería tocando, es uno de los chiquitos que está estudiando contrabajo. De lejos veo al nene que estudia oboe en una de las sedes que está jugando a la pelota con una botella de jugo a medio terminar, está vestido con camisa blanca, jean negro y zapatillas.

De una nota de campo durante un encuentro regional de orquestas infanto juveniles, octubre de 2017.

¹⁸⁶La canción “Los caminos de la vida” es una composición del cantante y acordeonista colombiano Omar Geles. Fue escrita en 1992 pero grabada en 1993 y relata las necesidades y dificultades que tuvo que afrontar junto a su madre y hermano durante su infancia en Colombia. En nuestro país fue popularizada recientemente por el cantante Vicentico.

Durante este mismo encuentro, luego del concierto, mientras la mayoría de lxs niñxs y jóvenes se disponía a guardar sus instrumentos para retirarse, algunxs de ellxs se quedaron tocando una serie de canciones populares.

Inmediatamente que termina de hablar el coordinador pedagógico de la orquesta, los vientos y la percusión empiezan a tocar en sus instrumentos canciones conocidas. Entre ellas tocan con ritmo de cumbia la canción “Candombe para José”¹⁸⁷ que lo enganchan con un tema de cancha, con otras cumbias populares y con “Despacito”¹⁸⁸.

De una nota de campo durante un encuentro regional de orquestas infanto juveniles, octubre de 2017.

De tal forma, hemos registrado que cuando lxs niñxs y jóvenes se encuentran sin pautas acerca de qué tocar con sus instrumentos, en muchas ocasiones no ejecutan las canciones que están aprendiendo en el marco de la orquesta. Es así como en múltiples ocasiones documentamos que en momentos de distención generalmente no tocan ni las obras que provienen del repertorio clásico, ni tampoco, por ejemplo, las que mencionamos como parte del bloque de “canciones maravillosas”, sino que eligen otras que, entendemos, son parte del universo de sus consumos musicales habituales, de sus preferencias y elecciones, como Despacito, canciones de cancha, o de cumbia como el Negro José.

Presenciando el ensayo de la camerata registro que están pasando partes. Sobre todo de una ópera que están preparando. En un momento cortan el ensayo porque Carlos necesita unas carpetas y sube a la oficina a buscarlas. En ese momento, tres violinistas se ponen a tocar una canción popular de moda, la canción es *Despacito*, todos sonrían mostrando aprobación a la ejecución. En el ensayo hay 4 contrabajos, tres cellos, 7 violines y 3 violas.

¹⁸⁷ La canción “Candombe para José” fue compuesta y grabada por el músico argentino Alberto Ternán en 1973. Es popularmente conocida como “El Negro José” y se constituyó en una melodía muy difundida que ha sido reversionada en otros ritmos como la cumbia.

¹⁸⁸ La canción Despacito fue creada por el músico Luis Fonsi y difundida en el año 2017. Rápidamente se convirtió en un hit popular.

Cuando vuelve Carlos revisan las partes y los arcos. Sigue el ensayo, mientras Carlos indica las correcciones, detrás circulan lápices entre los chicos, y anotan las observaciones que Carlos menciona, en sus partes.

De una nota de campo, durante un ensayo de camerata, abril de 2017.

De este modo, en relación a lo desarrollado en este apartado, y en línea analítica con lo desplegado en el apartado anterior referente a los juegos elegidos, los usos de los espacios y demás, observamos acciones por parte de lxs niñxs y jóvenes que dan cuenta de toma de decisiones que evidencian sus elecciones; y en muchos casos implican participaciones activas (Cohn, 2005; Sosenski y Albarrán, 2012) en el proyecto que integran interfiriendo en las orientaciones de lxs adultxs (como el caso del armado del repertorio al incluir la canción del dibujo animado Gravity Falls o la ausencia en el concierto de Figueras). Asimismo, lo documentado nos permite inferir que lxs niñxs y jóvenes destinatarixs del programa se apropian de los conocimientos desplegados en la orquesta y hacen uso de las habilidades que van desarrollando en función de sus propios intereses. De esta manera, es posible que para muchxs de lxs niñxs y jóvenes no sea la música clásica o las obras maravillosas elegidas por lxs adultxs sus principales intereses musicales, pero funcionan como medios para aprender a tocar un instrumento que les permitirá ejecutar las canciones que componen sus preferencias y elecciones musicales. En este sentido, lxs niñxs y jóvenes se van apropiando de las prácticas y conocimientos que se ponen en juego en la orquesta y en articulación con sus propias experiencias y preferencias resignifican sus usos subvirtiéndolos incluso los sentidos históricos que asocian los instrumentos que aprenden a tocar a la ejecución de la música clásica¹⁸⁹. Siguiendo a Cohn (2005) “lxs niñxs no solo se someten a la enseñanza, aún en sus formas más disciplinadoras y normatizadoras, sino que crean constantemente sentidos y actúan sobre lo que vivencian [traducción propia]” (Cohn, 2005:41). En el siguiente capítulo, tal como venimos anticipando,

¹⁸⁹ Nos referimos a los instrumentos que componen la orquesta sinfónica y que han sido asociados históricamente a la ejecución de la música clásica como el violín, la viola, el cello, el contrabajo, etcétera. No desconocemos que con el paso de la historia han sido y son usados en otros ritmos como el folklore, el tango, el jazz, pero en el entorno que documentamos entendemos que se refuerzan los sentidos que asocian estos instrumentos a la música clásica y al contexto sinfónico. Profundizaremos en estas cuestiones en el capítulo 4 de esta tesis.

profundizaremos en estas cuestiones cuando indagemos en los modos de producir conocimiento y validarlo en el marco de la orquesta.

Por último, de lo registrado y analizado en el transcurso de estos apartados, es importante enfatizar la idea de que no es posible indagar en las prácticas de lxs niñxs y jóvenes y en las de lxs adultxs de manera escindida, como bloques opuestos y enfrentados estableciendo una lucha de poder por instalar los propios sentidos, sino que deben ser analizados como parte de una trama –que si bien está atravesada por relaciones de poder- va configurando el escenario cotidiano en el que lxs diversxs actores sociales dinamizan, disputan, consensuan y recrean sus sentidos sobre la infancia y la juventud.

IV- A modo de recapitulación

En este capítulo, a partir de indagar en los sentidos de niñez que se ponen en juego en la orquesta y problematizar cuestiones referidas a la agencia infantil, dimos cuenta de la importancia de analizar etnográficamente las experiencias en las que participan niñxs y jóvenes. Así, enfatizamos una vez más la importancia de analizar en los territorios las apropiaciones locales desde un enfoque relacional e histórico. Por consiguiente, destacamos la relevancia de impulsar investigaciones que recuperen las voces de lxs niñxs, dimensionando su capacidad de agencia en tanto sujetxs sociales y participantes activxs de su realidad, a partir del análisis de una experiencia concreta en la que lxs destinatarixs y principales actores son lxs propixs niñxs y jóvenes. De igual modo, y en diálogo con lo anterior, atendimos las perspectivas adultas que se construyen en el desarrollo de la orquesta en torno a la niñez, tanto en los territorios como las cristalizadas en la letra de las políticas. Ya que, en efecto, discutimos con posturas esencializantes de la niñez y la juventud que conciben a sus prácticas como parte de clasificaciones aisladas a las que suelen llamar “cultura infantil” y “cultura juvenil” y que consideran que pueden ser comprendidas como auto definidas. Por el contrario, abogamos por una mirada que ponga el foco en las prácticas de niñxs y jóvenes como entramadas en complejas realidades sociales donde se enlazan relaciones de interdependencia

(Lahire, 2006) y se ponen en juego significantes de diversas temporalidades históricas respecto de la infancia y la juventud, su educación y su cuidado (Santillán, 2012). De tal forma, entendemos que una indagación que se proponga comprender las experiencias de niñxs y jóvenes debe contemplar las relaciones que se establecen con otrxs sujetxs en el devenir cotidiano, prestando atención a las valoraciones –históricas y situadas- que se imprimen sobre la vida de exs niñxs ya sea comprendiéndolxs como sujetxs con agencia, sujetxs a cuidar, a educar, a escuchar, a invitar, a participar, a incluir, etcétera. Sostenemos que abordar la infancia como problema social implica reconstruir la voz de lxs niñxs y así comprender sus prácticas y experiencias, desde una perspectiva dialéctica con las representaciones de la infancia (Sosenski y Albarrán, 2012). Estas representaciones –en tanto modelos de niñez elaborados generalmente por adultxs- como vimos, son resistidas, disputadas, apropiadas, renovadas y moldeadas por las prácticas de lxs niñxs en los contextos cotidianos.

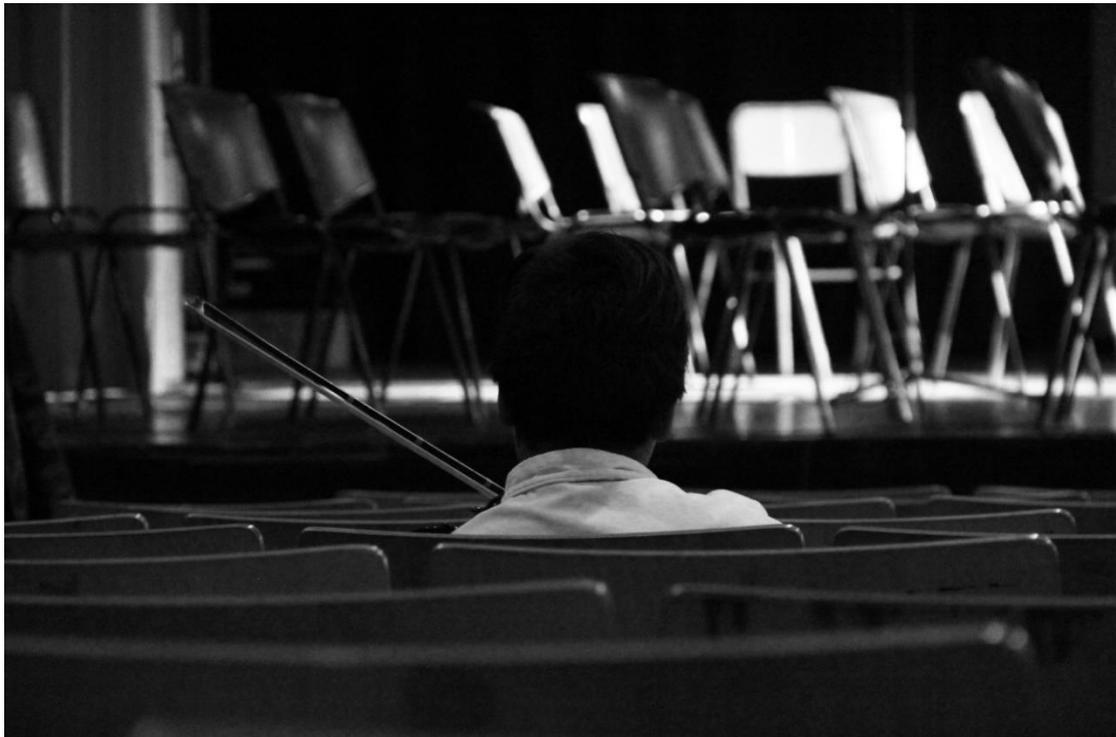
En relación con esto, “los niños experimentan y construyen sus realidades al tiempo que dan voz a sus ideas delineando sus propias identidades” (Sosenski y Albarrán, 2012:14). Por esto, una mirada de las diversas infancias que exceda los ideales de una época y contemple la multiplicidad de factores intervinientes en la definición de la niñez debe otorgar especial importancia a la agencia de lxs niñxs en tanto elaboradores de estrategias con capacidad de resistir, consensuar y disputar significaciones, apropiarse de los discursos y reelaborarlos y participar en la vida social, cultural y económica. Asimismo, es importante destacar que no podemos caer en miradas idealizadas que desestimen las relaciones de profunda desigualdad en la que ocurren las tramas sociales y sobrestimen, desde una mirada romántica, el poder de lxs niñxs en dichas tramas (Szulc, 2019).

De este modo, las dimensiones abordadas en este capítulo, enlazadas con los análisis en clave histórica del capítulo 2, nos permiten profundizar en el argumento que sostiene que las políticas socioeducativas, como las orquestas, no pueden ser consideradas como simples “bajadas” hacia los territorios, sino que su análisis debe considerar las apropiaciones locales y las negociaciones que impulsan todxs lxs sujetxs que participan. De esta manera, los sentidos sobre la infancia y la juventud, su atención y educación, que rastreamos en la

letra de las políticas son dinamizados en los territorios por lxs sujetxs, y como vimos en este capítulo, por lxs propixs destinatarixs, niñxs y jóvenes quienes, desde sus experiencias y valoraciones (configuradas en relaciones interdependientes y atravesadas por diversas temporalidades históricas), imprimen sus sentidos reconfigurando las políticas diseñadas a nivel central. Veremos en el siguiente capítulo el modo en que todas estas cuestiones ponen en juego configuraciones de expectativas y proyectos de futuro respecto de lxs destinatarixs de las orquestas. Y cómo se enlazan a procesos de validación de conocimientos atravesados, también, por huellas históricas y valoraciones heterogéneas que se entraman en las prácticas de lxs sujetxs en la orquesta.

Capítulo 4

¿Ser o no ser músicx? Sentidos en torno a los conocimientos y al “futuro” en y desde la orquesta



I- Introducción

En este último capítulo nos centramos en los procesos de producción de conocimiento en el marco de la orquesta¹⁹⁰. Retomamos lo desarrollado en el capítulo anterior, donde abordamos algunas de las prácticas cotidianas y producciones de sentidos desplegadas por sus diversxs protagonistas - profundizando en torno a las concepciones de niñez, agencia infantil, usos del tiempo y del espacio-, para avanzar ahora en el análisis de las valoraciones que producen lxs sujetxs respecto de lo que se aprende –o debería aprenderse- en la orquesta. Entendemos que estas valoraciones son heterogéneas y que se producen en diálogo con definiciones que se van constituyendo como hegemónicas a escala más general; definiciones que a su vez son tensionadas a partir de las prácticas que despliegan múltiples sujetxs en la experiencia en relación a lo que consideran que hay que aprender o a lo que quieren aprender.

En las próximas páginas analizamos las tensiones y disputas en relación a los modos en los que se desarrollan los procesos de producción y valoración de los conocimientos desplegados en la orquesta, lo cual entendemos, permite dimensionar el carácter histórico de estas prácticas. Desde una perspectiva de análisis que reflexiona sobre la práctica cotidiana situada, entendemos “que las situaciones inmediatas incluyen artefactos, prácticas y rutinas históricas, y que las prácticas y los artefactos históricos proveen recursos que pueden ser acumulados y empleados en ocasiones posteriores” (Lave, 2001: 34). Así, profundizamos en el análisis de los usos específicos de la música que ponen en juego lxs diversxs sujetxs que participan de la orquesta.

A partir de estas reflexiones, establecemos vinculaciones con los procesos de construcción de expectativas que lxs diversxs sujetxs desarrollan

¹⁹⁰ Algunas de las reflexiones desarrolladas en este capítulo fueron previamente publicadas en el artículo “Expectativas de adultos y trayectorias de niños y jóvenes: formulaciones sobre el futuro de sujetos en contextos formativos divergentes marcados por la desigualdad social”. En co-autoría con Juliana Montero. En: *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*. Año XVIII N° XIX, diciembre de 2015, pp. 75-99. Y otras dimensiones analizadas fueron presentadas en la ponencia “Apropiaciones locales presentes y expectativas de futuro en coyunturas actuales de reorientación estatal en programas socioeducativos” en el VI Congreso ALA desarrollado entre el 23 y el 28 de noviembre del 2020.

respecto de los recorridos que transitan lxs niñxs y jóvenes que asisten a la orquesta. Interesa profundizar en el análisis de las formas en que se significan y producen las expectativas que lxs distintxs sujetxs sostienen en torno a la participación de niñxs y jóvenes en estos espacios, problematizando aspectos como los sentidos en torno al “progreso”, al “futuro”, al “futuro laboral”, a “la inclusión”, entre otros. Así, a partir de indagar en la participación de niñxs y jóvenes en la orquesta, registramos que se ponen en juego complejos procesos de definición y valoración social de los conocimientos marcados por *expectativas* que lxs distintxs sujetxs elaboran y que parecieran conllevar inexorablemente acciones o prácticas a corto o largo plazo en relación al *futuro* inmediato y mediano de lxs destinatarixs (Fabrizio y Montero, 2015).

En esta línea, analizamos cómo una serie de prácticas son interpretadas por diversxs sujetxs que se vinculan con la orquesta, como aprendizajes que constituyen alternativas para la construcción de un proyecto de futuro que permitiría promover la movilidad social, o por lo menos garantizar el acceso a mejores posibilidades de desarrollo en la vida de quienes los adquieren.

En estrecha vinculación, como puntualizamos en los capítulos anteriores, las orquestas son parte de dispositivos vinculados al campo de “lo socioeducativo”, un conjunto de intervenciones que se propone atender cuestiones vinculadas a la inclusión educativa y la reinserción escolar. En el caso de las orquestas, como vimos, se pondera, por un lado, la posibilidad de que se promueva el vínculo con la escolaridad formal; y por otro lado, se contempla la posibilidad de estimular a lxs niñxs y jóvenes que asisten a continuar estudios formales en el campo de la música como parte de la construcción de un posible “futuro laboral”.

Así, como venimos desarrollando en esta tesis, la preocupación por la inclusión de lxs niñxs y jóvenes destinatarixs del programa de orquestas se cristaliza también en la creencia de que a partir de este tipo de iniciativas estatales es posible expandir la “proyección cultural” y la “ampliación de horizontes, a partir del acceso al conocimiento a través de la experiencia”¹⁹¹ posibilitando el desarrollo laboral y profesional futuro. En articulación con estas

¹⁹¹ Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011

cuestiones, analizamos las maneras en que algunas de estas expectativas son producidas por lxs diversxs sujetxs, quienes despliegan prácticas que en algunas ocasiones se traducen en demandas concretas, tal como iremos desplegando en los siguientes apartados. De tal forma, desarrollamos argumentos en relación a los procesos de apropiación que realizan algunxs adultxs, niñxs y jóvenes que asisten, en los cuales van desplegando su participación entramada a la consideración de esta experiencia como un supuesto posibilitador o garante de un futuro laboral mejor al que accederían si no participaran del programa.

II. Valorar la música: entre la “cultura musical” y la inclusión

Como venimos aludiendo, en esta investigación nos situamos en una concepción de la educación que incluye y que, a la vez, trasciende los límites de la Escuela (y lo escolar). En este sentido, indagaciones sobre procesos de producción de conocimientos que se protagonizan en otros espacios, como la orquesta, adquieren gran relevancia. Así, en este primer apartado, nos interesa profundizar en la reflexión acerca de los procesos de producción social del conocimiento en la orquesta entendiendo que se ponen en juego conocimientos considerados como socialmente válidos a ser transmitidos a niñxs y jóvenes en este tipo de experiencias formativas. Comprendemos a estas experiencias como parte de un entramado de relaciones que incluye a lxs sujetxs hegemónicamente definidos como responsables de la educación de lxs niñxs y jóvenes que asisten a la orquesta (docentes, adultxs con niñxs a su cargo) (Cerletti, Fabrizio y Montero, 2012). Asimismo, como veremos en los siguientes apartados, inferimos que estas valoraciones y selección de conocimientos se asocian también al supuesto de que estos contenidos se proponen como alternativas que, como dijimos previamente, ampliarían el universo de posibilidades laborales a futuro de lxs destinatarixs, pero que también son considerados por algunxs de lxs sujetxs como posibilitadores del ascenso social.

En esta línea, entendemos a la orquesta como *contexto formativo* (Rockwell, 1996) donde los procesos de producción social de conocimientos

ponen en juego prácticas en torno a sentidos de la *persona educada*¹⁹² (Levinson y Holland, 1996). La problematización de estas prácticas nos permite conocer tanto los procesos de apropiación (Rockwell 1996) como las disputas y negociaciones desplegadas por lxs sujetxs en tanto instancias de la transmisión social de sentidos (conocimientos, valores, normas, etc.), y de las constricciones estructurales (Rockwell 2009) dentro de las cuales se producen estos procesos en un contexto histórico–social determinado. Así, destacamos la importancia de atender a las huellas de las definiciones hegemónicas de la *persona educada* y las formas locales de educación que, como veremos en los siguientes apartados, pueden ser analizadas a partir de las formas que toman las expectativas que lxs diversxs sujetxs elaboran en relación a la participación de niñxs y jóvenxs en la orquesta.

La planificación de los contenidos que se despliegan en las actividades de la experiencia es diagramada por lxs adultxs responsables a partir de criterios específicos que los privilegian sobre otros. Sin embargo, como fuimos desarrollando en el capítulo anterior, al ponerse en juego en las actividades de la orquesta, lxs sujetxs en los territorios los disputan y los transforman. Así, entendemos que es importante analizar de manera dialéctica, tanto las planificaciones elaboradas a nivel de las oficinas de gobierno como las dinimizaciones que lxs diversxs sujetxs producen en el campo local. De este modo, damos cuenta tanto de la trama de sentidos y criterios –heterogéneos– que despliegan lxs actores, a modo de argumentos de esas selecciones, como las disputas, negociaciones y consensos que atraviesan dicha trama. Algunos de estos criterios, como vimos en el capítulo anterior, se relacionan con pedidos específicos de niñxs y jóvenxs por incorporar determinadas obras –tales como la canción de Gravity Falls–, otros por decisiones que toman algunxs docentes y coordinadores por entender que esas canciones son parte de los intereses musicales de lxs destinatarixs –Piratas del Caribe, Star Wars–, y otros se encuentran ligados a las valoraciones que algunxs de lxs sujetxs que participan

¹⁹² Levinson y Holland (1996) refieren a la *producción cultural de la persona educada* como un proceso local, conflictivo y atravesado por disputas y relaciones de poder desiguales en el que cada sociedad define históricamente lo que las personas deben aprender para ser consideradas educadas –o *entendidas*– en su tiempo.

de la orquesta desarrollan de determinados contenidos artístico-musicales. En este capítulo nos centraremos en el análisis de estos últimos.

II.a. Una orquesta sinfónica ¿de música “clásica”?

Como primera cuestión es importante contemplar que el programa promueve el armado de orquestas sinfónicas, las cuales implican principalmente la ejecución de obras de un estilo musical específico, la música “clásica” o académica. Esta afirmación se vincula con la historia de las orquestas sinfónicas, las cuales tienen como antecedentes las orquestas barrocas del siglo XVI, pero se establecen como tales durante la segunda mitad del siglo XVIII, durante el apogeo del Clasicismo¹⁹³ en la música académica. En ese periodo se establece la instrumentación de las orquestas sinfónicas tal como la conocemos hoy en día: vientos madera, vientos metal, cuerdas y percusión¹⁹⁴.

Sin embargo es importante destacar que tal como sucede en las prácticas cotidianas de la orquesta, como ya señalamos, también en los documentos oficiales se contempla el acceso a otras músicas cuando especifica que “la proyección cultural se ve reflejada en el aprendizaje y en la ampliación de horizontes, a partir del acceso al conocimiento a través de la experiencia que otorga la práctica orquestal como acercamiento a la cultura, música local, nacional, latinoamericana y universal”¹⁹⁵. Durante nuestro trabajo de campo registramos, como veremos en los próximos párrafos, que muchas de las obras puestas a disposición desde la administración central del programa para ser trabajadas en la experiencia pertenecen al repertorio clásico e incluyen algunas obras típicas de otros géneros como el tango, el folklore e incluso canciones infantiles o de películas. Es importante destacar que en estos últimos géneros la

¹⁹³ El periodo clásico otorga el nombre a lo que se entenderá en los siguientes años como la música académica. Durante su desarrollo se establecen modelos que se enseñan como arquetipos para la composición musical. El clasicismo es descrito como un momento equilibrado y con claridad conceptual en el desarrollo de la música. El Romanticismo, que será su predecesor, es caracterizado por imprimirle más pasión y sentimiento a los motivos musicales.

¹⁹⁴ En el capítulo 1 de esta tesis explicitamos qué instrumentos conforman cada uno de estos cuatro grupos.

¹⁹⁵ Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011.

orquesta sinfónica no es una formación instrumental utilizada, sino que la música se lleva adelante a través de otras formaciones instrumentales, algunas también orquestales, pero con otros tipos y cantidad de instrumentos¹⁹⁶.

Ahora bien, durante nuestro trabajo de campo registramos que la puesta en práctica de ese “catálogo de obras”¹⁹⁷ propuesto por la administración central no es una implementación directa sino que se encuentra mediada en los territorios por una serie de cuestiones de diversa índole. Durante una de las entrevistas que realizamos, Soledad, una de las directoras de la “preorquesta”¹⁹⁸ y una de las profesoras de violín y viola, explicita algunos de los impedimentos que se van encontrando al momento de querer tocar las obras del “catálogo” y menciona algunas de las resoluciones que van tomando:

Soledad: O sea, ya tenemos igual un catálogo que nos, recién como que lo pudieron organizar recién este año. Una biblioteca digital del Programa Provincial de la Orquesta Escuela, que tiene diferentes agrupaciones. Para cámara, para orquesta de cuerdas, para, depende, orquesta de cuerdas [de] distintos niveles, orquesta sinfónica, de película, etcétera, etcétera. Entonces agarramos y [tocamos] algunas obras que ya tengan planteada la orquesta sinfónica. Pero, hay algunos arreglos¹⁹⁹ que no contemplan una parte así muy facilitada; entonces yo me encargo de escribir esa parte. Primero porque soy la única que maneja Finale²⁰⁰ [se ríe], soy la única que maneja Finale y segundo, me doy maña para armarla. Y aparte y porque estoy mucho tiempo con ellos [con los chicos]. (...) Pero lo que queremos realmente con Dieguito es que haya una computadora además de la que ya se tiene que es bastante lenta pero bueno, ahí zafa, debemos tener otra que tenga programa de Finale y ver si a algunos alumnos podemos capacitarlos un poquito en Finale para que se den la mañita de empezar a trabajar con ese programa, que me parece bárbaro. Y que en el momento podamos

¹⁹⁶ En el caso del tango por ejemplo, son conocidas las Orquestas Típicas que incluyen una menor cantidad de instrumentos y algunos distintivos de este estilo como el bandoneón.

¹⁹⁷ Es el catálogo de obras al que nos referimos en el capítulo 3.

¹⁹⁸ Como vimos en el capítulo 3 de esta tesis, la “preorquesta” es la instancia de la experiencia en la que participan de la práctica grupal orquestal aquellosxs niños y jóvenes que recién comienzan o que menos formación tienen.

¹⁹⁹ Para ver a qué se refiere con arreglo, ver capítulo 1.

²⁰⁰ Se refiere al programa Finale, el cual es un editor de partituras que permite escribir música en la computadora para luego imprimir las partituras.

escribir una [parte], imprimirla y chau. Porque nada, en el momento de..., por ejemplo ahora que estamos haciendo la Suite Argentina²⁰¹, yo hice los dos primeros ritmos y empecé yo a hacer la parte. Empecé, empecé [lo dice con énfasis], porque no tiene. Tiene inicial pero con un dedo, pero los niños principalmente no empiezan con un dedo. Tienen un tiempito hasta que, porque recién están coordinando lo que es un sol, un re, un la, mi²⁰², y tienen que mover el codo de esta manera [muestra cómo deben mover el brazo]. Entonces eso ya les cuesta, y fuera de eso les cuesta qué es un sol en una parte, entonces imagínate, tenés que poner un dedo ya es como “¡Ah!” [Lo dice como expresando miedo]. Claro, hay que darle tiempo. Entonces, para que ellos puedan tocar desde el primer momento que se sientan ahí, yo tengo que hacer una [parte] que sea solo cuerda al aire. Y bueno, no siempre se puede cuerda al aire ¿no? entonces bueno, diez compases de silencio y yo les digo cuando entran.

Entrevista con Soledad, profesora de viola y violín y directora de la
preorquesta, mayo de 2017

Las palabras de Soledad en el fragmento de entrevista previo, nos invitan a pensar en la existencia de un primer grupo de dificultades con el que se encuentran lxs docentes y adultxs a cargo de la experiencia: las posibilidades técnicas de lxs destinatarixs para ejecutar las obras propuestas. En este sentido, es significativa la parte del relato en que Soledad se refiere al tiempo que le lleva a lxs violinistas y violistas avanzar desde “la cuerda al aire” hasta poder colocar el primer dedo sobre el diapason²⁰³, teniendo que, por lo tanto, adaptar las obras a las necesidades de lxs músicxs. Sin embargo, como continúa relatando, estas adaptaciones requieren conocimientos por parte de lxs docentes que exceden lo musical, tales como el manejo de un programa de computación específico que se utiliza para la escritura musical de manera digital como el Finale. Según cuenta Soledad, ella es la única que “lo maneja” por lo que el armado de nuevas partes adaptadas según las posibilidades de lxs asistentes dependerá de ella, su tiempo, su “buena voluntad” y “compromiso” con el programa. En este sentido,

²⁰¹ Es una obra compuesta por Eduardo Falú que recorre distintos estilos de la música folklórica como Chamamé, Chacarera, Zamba, Vidala Chayera, Carnavalito, Bailecito y Malambo.

²⁰² Se refiere a las notas musicales que son do, re, mi, fa, sol, la y si.

²⁰³ Es una parte que tienen los instrumentos de cuerda que cubre el mástil y es donde se pulsan las cuerdas para ir logrando que suenen las diferentes notas.

esta cuestión podemos analizarla como parte de un segundo grupo de impedimentos, los vinculados a la falta de recursos. En estrecha relación, es insoslayable el momento en que Soledad menciona que tienen una sola computadora “que es bastante lenta” y que necesitan otra nueva que tenga instalado el programa para poder realizar este trabajo de adaptaciones. Estas cuestiones se saldan, en muchas ocasiones como estas, a partir de los recursos personales de lxs docentes, como el uso de su propia computadora para el armado de las partes nuevas.

El siguiente fragmento de registro de campo nos permite profundizar sobre los aspectos que resultan limitantes en el desarrollo y ejecución de las obras del “catálogo”. Durante un concierto de la camerata, en un espacio social de la localidad donde se asienta la Sede 1, el director de la camerata y de la orquesta, Carlos, se dirige al público e introduce la obra que van a tocar realizando algunas advertencias respecto de la cantidad y tipos de instrumentos a los que acceden en ese momento para ejecutarla:

Y el repertorio no es solamente una, un hecho artístico, que es fundamental, sino además [es] un hecho pedagógico. Un día, no falta mucho, vamos a poder tocar El Moldava²⁰⁴ completo con toda la orquesta sinfónica, con todos los instrumentos. Por ahora tenemos las cuerdas, y lxs que tocan otros instrumentos son muy chiquitxs, recién están empezando, es el primer año que tenemos corno, que tenemos trompeta, que tenemos cañas²⁰⁵. Y ellxs [se refiere a quienes darán el concierto] ya hace algunos años que están tocando (...) obviamente. Entonces esto no es El Moldava, no esperen un arreglo sinfónico, sino un arreglo especial para cuerdas.

Fragmento de registro de campo durante un concierto de la camerata,
octubre de 2016.

²⁰⁴ Es uno de los seis poemas sinfónicos que componen la obra del compositor checo Bedrich Smetana llamada Mi Patria. La obra completa, compuesta entre 1874 y 1879, sigue el estilo de poema sinfónico iniciado por Franz Liszt con una orientación nacionalista. Cada uno de los seis poemas busca representar parte del paisaje o la historia de su territorio. El Moldava se inspira en el Río Moldava de la región. Si bien los seis poemas sinfónicos conforman la obra completa, cada uno de ellos fue pensado por el compositor para que pudiera ser tocado individualmente.

²⁰⁵ Se refiere a los instrumentos de viento que utilizan cañas para vibrar y emitir sonido como el clarinete y el oboe.

Así, Carlos anuncia la forma en que ejecutarán El Moldava y advierte que no es posible tocar el arreglo original porque algunxs músicxs que tocan determinados instrumentos, como los vientos, empezaron hace poco en la orquesta. De este modo, en este fragmento de registro es posible advertir por un lado, las dificultades técnicas de lxs destinatarixs del programa, ya que lxs que estudian instrumentos de viento aún no pueden incorporarse a esa obra; y por otro lado, el tiempo que lleva el desarrollo y armado de la orquesta, muchas veces vinculado a la dificultad en el acceso a los recursos²⁰⁶. En este sentido, las condiciones de posibilidad de la experiencia están atravesadas por los recursos materiales (computadora, instrumentos) o simbólicos (manejar el programa Finale) con los que cuentan o acceden –o no– lxs sujetxs en los territorios.

Estas cuestiones que venimos analizando se entrelazan con otras que registramos durante nuestro trabajo de campo, y que se vinculan con cómo ese “catálogo” es repensado y ampliado a partir de decisiones que van configurando lxs sujetxs orientadas por un lado, por cuestiones referidas a los dos grupos de situaciones que mencionamos en los párrafos anteriores; y por otro lado, y de manera enlazada, por valoraciones específicas de los conocimientos musicales y los repertorios. Así, veremos que algunos impedimentos que mencionamos previamente, como las dificultades técnicas que puedan tener niñxs o jóvenes para ejecutar determinada música se vincula directamente con los repertorios que son elegidos para ser estudiados:

Investigadora: Pero el repertorio entonces ¿lo baja el programa o lo eligen ustedes?

Soledad: Nosotros lo elegimos.

Investigadora: ¿Dentro de ese que baja el programa o también por fuera?

Soledad: También por fuera. También por fuera. Porque antes no teníamos el catálogo. Antes lo que teníamos cuando comenzó la orquesta escuela, teníamos un libro que nos habían dado que era el libro de todos los arreglos

²⁰⁶ Para ver el proceso de incorporación de cátedras nuevas a la experiencia y acceso a nuevos instrumentos, ver Capítulo 1.

de Cuacci²⁰⁷. Que Carlos lo hizo desde el 2009 hasta hace dos años que comenzó Diego más o menos, creo yo. Pero ya era aburrido, porque todos los años hacer La reina batata, Tres Tango, Jacaranda²⁰⁸, todas esas canciones de momento ya, bueno, no sé. Yo le dije “bueno si vamos a tomar la dirección [de la preorquesta], yo lo primero que propongo es: cambiemos ese programa”. Hagámosla para tenerla de repertorio porque en cualquier momento salimos a tocar, muchas veces vamos a colegios, tenemos esas canciones y las volvemos a reflotar. Pero ya está, creo que ya cumplieron su ciclo y hay que renovar, hay que renovar porque los que están desde el 2009 qué plomo tener que tocar otra vez Tres Tango, otra vez Jacarandá, otra vez La reina batata. Nooo, basta, basta.

Entrevista con Soledad, profesora de viola y violín y directora de la preorquesta, mayo de 2017

Ana: Igual el tema de la búsqueda de obras es un eje aparte. Yo siempre ando pidiendo de cualquier lado, incluso a veces cuando con más conciencia buscas te equivocás, es un temón eso, un re temón. Ahora lo que estamos implementando es que, que Carlos a veces veía algo y decía: “pero a mí no me preguntaron esto” y terminaban tocando lo de la cátedra más otra cosa y era mucho. A veces por falta de comunicación pero también de intención. Esa instancia de ida y vuelta está bueno que te la digan pero también hay que hacerla porque si no también uno, te quedas esperando que te contesten. Bueno, le pasaba a Carlos de pensar y ejecutar solo. En un punto es más fácil pero es eso: pequeño, a la medida de él, elitista, a la medida de los que más responden. Y creo que hay otra búsqueda o lo que estoy viendo en estos últimos dos años, de oferta a los chicos, que lo estimulante era pasar a camerata y entonces estaba Isa que está desde 2009 pero le cuesta, es la que más horas le mete. Bueno, pensemos en algo para ella, en lo que más Isa puede tocar ¿qué me importa si Isa no puede entrar en la camerata o no puede entrar en el Colón²⁰⁹? Si todos vamos a entrar al Colón, no van a entrar porque no hay lugar y porque me parece re chato que solamente haya un camino. Vos podés hacer esto porque te gusta, porque tenés ganas,

²⁰⁷ Se refiere a Juan Carlos Cuacci, un compositor y arreglador argentino.

²⁰⁸ La Reina Batata y La Canción del Jacarandá son canciones infantiles de la compositora argentina María Elena Walsh.

²⁰⁹ Se refiere al Teatro Colón de Buenos Aires, reconocido como una de las salas de ópera más importantes del mundo. La actual sede fue inaugurada el 25 de mayo de 1908.

porque sos virtuoso o porque no sé, entonces se empezó a generar mejor oferta, incluso a veces surgida de cada pibe y de su necesidad y de su posibilidad.

Entrevista con Ana, profesora de lenguaje musical y directora de la preorquesta, abril de 2017

Como vemos, los cambios en el repertorio y las nuevas incorporaciones no son simples modificaciones en el conjunto de obras a tocar sino que se encuentran atravesadas por negociaciones entre lxs distintxs sujetxs que participan y, como anticipamos, promovidas por heterogéneos sentidos y criterios. Algunos de estos criterios se encuentran movilizados por atender a las posibilidades que cada niñx y joven tiene para tocar una obra o de acuerdo con los recursos materiales tales como la disponibilidad de instrumentos con los que cuenta la orquesta. Sin embargo, también aparece en los fragmentos de entrevista citados previamente, el planteo de que no todos lxs docentes manejan los mismos criterios. Así, podemos identificar menciones a un criterio que pondera una organización “de élite” a partir de la cual se planifican determinadas obras, y otro que contempla diversas aristas por las cuales se puede decidir estudiar este tipo de música en este tipo de formación: “porque te gusta”, “porque tenés ganas”, “porque sos virtuosx”, etcétera. De este modo, en relación al primero de los criterios, hemos documentado entre algunxs de lxs docentes un posicionamiento en torno a que el mejor repertorio para aprender música es “el clásico”. Uno de los argumentos que circula como pilar de este criterio postula que la música clásica fue compuesta desde un pensamiento más complejo, por lo tanto, enfrentarse a su aprendizaje implica un desafío mayor y resultaría en conocimientos más significativos que si se aprendiera la música desde otros repertorios como aquellos vinculados a géneros populares como el tango, el folklore o la cumbia. Los siguientes fragmentos de la entrevista que realizamos con Carlos, el director de la camerata y de la orquesta, son significativos en este sentido:

Investigadora: ¿El repertorio que ustedes tocan es el repertorio que está planificado?

Carlos: Sí, en general sí. Si bien había un poco de, yo también tengo mi criterio personal, y como había cierta libertad en aquel momento para las elecciones del repertorio, digamos. Yo tengo mi criterio de formación de cómo debe ser una secuenciación de objetivos pedagógicos, porque no te olvides que yo eso lo hacía en el conservatorio. Si bien soy muy obediente, si me dicen “usted tiene que hacer esto”, lo hago, pero si me piden mi opinión yo puedo fundamentar por qué no quiero hacerlo o por qué elegiría otras cosas, y qué sé yo, cosa que hago a diario siempre que me dejen. Y sí...

Investigadora: Y el repertorio ¿es clásico, sólo clásico?

Carlos: No necesariamente, no, no, no, repertorio muy amplio, si bien si yo tengo que elegir prefiero elegir el repertorio clásico.

Investigadora: ¿Por algún motivo?

Carlos: Sí, porque hay pocas cosas que sean más importantes para la formación de un niño y de un joven que enfrentarse a los clásicos. Igual que en la literatura, lo que forma es lo clásico, lo otro también, pero lo troncal en la formación son los clásicos. ¿Por qué? Porque uno se enfrenta a los mayores niveles de pensamiento. Con la orquesta podemos hacer El Bombón Asesino²¹⁰ y la Pequeña Serenata Nocturna de Mozart²¹¹. El Bombón Asesino es hermoso, es divertido y todo lo que quieras, y la Pequeña Serenata Nocturna de Mozart es el punto culmen de la música camarística del período clásico. Es decir, y es enfrentarte al pensamiento de Mozart, es decir, es como enfrentarte al pensamiento de Margaret Mead por ejemplo.

Entrevista con Carlos, director de la orquesta y la camerata y primer coordinador pedagógico de la orquesta, abril de 2017

Luego de terminada la entrevista, Carlos me envió un mensaje a través de una red social por la que estamos en contacto para profundizar y esclarecer sus argumentos respecto de cómo entiende que debe ser planificado el repertorio en la orquesta:

²¹⁰ “El bombón asesino” es una canción compuesta por el músico santafesino Juan Baena y grabada en 2004 por la agrupación de cumbia santafesina Los Palmeras.

²¹¹ La serenata para cuerdas N° 13 en sol mayor, conocida como Pequeña Serenata Nocturna, fue compuesta por Mozart en el año 1787 y constituye una obra que integra lo que se conoció como el clasicismo en el desarrollo de la música.

¡Hola María! Quería completar algo que no me quedó del todo claro respecto del repertorio. En primer término debo decir que el repertorio es uno mismo. El repertorio que uno hace lo define como músico, como persona. Y debemos decir que el repertorio soporta diversos criterios. De acuerdo a la función que cumpla el repertorio podemos hablar de tres criterios, un repertorio “artístico”, un repertorio “formativo” y un repertorio mixto. Todos los repertorios tienen un poco de cada cosa, si bien algunos repertorios denotan mayor inclinación hacia algunos de los puntos. Nosotros como “Orquesta” debemos aspirar a un repertorio artístico. Como “Escuela” a un repertorio formativo, y como ambas cosas a un repertorio mixto. Por eso tratamos de cubrir las diversas expresiones de la música, desde la popular hasta la clásica. Pero desde mi punto de vista, enfrentar a los grandes pensadores, a los grandes artistas, es lo que finalmente nos hace crecer. No es lo mismo enfrentar el pensamiento de Bach, Mozart o Beethoven²¹², por sólo nombrar los íconos, que enfrentar músicos cuya producción es pobre en calidad y propuesta emotiva. Por eso, si bien creo que es muy importante la formación en la música popular, a la orquesta, por el tipo de conformación de instrumentos que utiliza, lo que más la desarrolla es la música clásica. ¿Por qué? Porque esas obras fueron especialmente pensadas por los mayores cerebros de la música para ese tipo de formación y propone una cantidad de cuestiones a resolver, desde lo técnico, hasta lo expresivo. Y aun diciendo esto encuentro gran parte de mi repertorio en la música popular, repertorio que transito con mucho placer, especialmente en el coro. Pero es algo personal [las comillas y mayúsculas son del original].

De los relatos citados, el fragmento de entrevista y el mensaje enviado a través de la red social, surgen cuestiones que no podemos eludir analíticamente. En primer lugar, debemos hacer algunas menciones respecto de las implicancias

²¹² Johann Sebastián Bach (1685-1750) fue un músico que se desempeñó como compositor director de orquesta, clavecista, organista, violagambista, violinista y cantor y se constituyó como el mayor referente del periodo Barroco en la música clásica. Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) fue compositor, pianista y director de orquesta, es uno de los mayores referentes del Clasicismo y es considerado como uno de los músicos más influyentes de la historia. Ludwig van Beethoven (1770-1827) fue compositor, director de orquesta y pianista. Es considerado uno de los músicos más importantes de la historia y sus composiciones forman parte del período clásico y de los inicios del romanticismo.

de la presencia de lx investigadorx durante el trabajo de campo. En este sentido, son iluminadoras las reflexiones de Althabe y Hernández (2004) cuando a partir de analizar diversas situaciones de sus trabajos de campo señalan distintas maneras en las que lxs investigadores participan en el proceso de producción del campo social -a veces como testigos, a veces como jueces, a veces como pares- sosteniendo la importancia de atender a los intercambios y situaciones registradas entre lx investigadorx y sus interlocutores como modalidades de comunicación específicas que se producen en los territorios. Así, “el investigador es producido como un actor del juego social y simbólico que le es inicialmente desconocido y que se propone interpretar (...). Sus estrategias y tácticas resultan ser elementos que los interlocutores integran en sus relaciones cotidianas” (Althabe y Hernández, 2004:86). Cuando Carlos, durante la entrevista, realiza una comparación entre aprender música a partir de las obras de Mozart y estudiar antropología a partir de abordar las obras de Margaret Mead, está incluyendo la práctica antropológica en sus argumentos y explicaciones respecto de por qué entiende que la música académica es el mejor recurso. Más allá de si el pensamiento de Margaret Mead es complejo o no, Carlos usa ese recurso en relación a su interlocutora, o sea yo, y se posiciona desde un universo común, compartido, en el que busca complicidad a partir de dar cuenta de que conoce a representantes de mi disciplina. Además es importante señalar que Mead no es de las antropólogas más populares más allá de los límites de la antropología.

De este modo, el antropólogo se constituye en un *partenaire* en relación a situaciones cargadas de significación. Tomado como testigo contribuye en la producción de sentidos, pasando a formar parte de los hechos sociales. En efecto, en tanto testigo implicado, su discurso y su práctica son retomados por los interlocutores quienes se sirven de estos productos para comunicar o comentar ciertos elementos del campo. (Althabe y Hernández, 2004:78).

Y Carlos, a partir de nuestra presencia, y de señalar que conoce mi especificidad, la antropología, una disciplina no tan conocida en nuestra sociedad, también se ubica a sí mismo en esa relación (un músico que conoce

la práctica antropológica y a Margaret Mead). “Nuestra presencia no es en absoluto aquella presencia-ausencia, un tanto fantasmática, que suponemos nos caracteriza una vez en el campo (...). Nuestros interlocutores nos confieren un lugar en su mundo” (Althabe y Hernández, 2004:82). En este caso, Carlos, al conocer el debate al interior de la experiencia respecto del uso de la música académica como recurso, que en varias ocasiones le imprime el sello de “elitista” como señalara Ana en su entrevista, encuentra en nuestro intercambio la ocasión para reforzar sus argumentos y al considerarme como interlocutora “válida” me ubica como portavoz –a través de mi investigación- de esos argumentos. El mensaje que envía luego a través de la red social que compartimos imprime mayor énfasis a su desarrollo argumentativo y pone en evidencia que durante el trabajo de campo, nuestros registros “a menudo cabalgan entre esa voluntad, más o menos propia, y esa suerte de sugerencia, más o menos explícita. Entre aquello que el antropólogo considera importante anotar, y aquello que el otro cree importante que anote” (Daich y Sirimarco, 2009).

En segundo lugar, debemos atender al énfasis puesto en el carácter formativo de la música “clásica” por su “complejidad” en contraste con la característica “pobre en calidad y propuesta emotiva” de la música popular. En este énfasis, Carlos explicita que entiende que una formación significativa sólo será posible enfrentando este tipo de conocimientos ya que “es lo que finalmente hará crecer” a quienes asisten a la orquesta. Y en tercer lugar, estas explicitaciones dejan entrever, por omisión, que en los géneros populares no existe tal complejidad en el desarrollo de conocimientos, por lo tanto, pueden “ser hermosos” y “divertirnos” pero no funcionar como aprendizajes significativos ya que no tendrían el potencial de desarrollo en la formación de lxs destinatarixs como la música “clásica”. Hemos registrado posicionamientos similares, también, entre algunos adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo:

Es el recreo y lxs adultxs que forman parte de la cooperadora están preparando el desayuno y mientras tanto conversan. Uno de los padres que está presente ese día es Gustavo, el presidente de la cooperadora, y se lo nota preocupado por buscar nuevas formas para recaudar dinero para pagar deudas. Me cuenta que hace poco que compraron un fagot que sale 70.000

pesos, pero que una docente lo consiguió a 29.000, entonces como era una oportunidad única ni lo dudaron. Luego les plantea al resto que “hay que recaudar plata en los shows, pero que la ópera no es un género muy vistoso, no va nadie”. Ese día por la noche hay un concierto de ópera en el que participa la orquesta. La conversación continúa:

Flavia: Lo que pasa que acá no tenemos una cultura musical, por eso tampoco avanzamos, vos fijate cómo está Francia, Alemania, Inglaterra, se llenan los teatros de gente de todas las edades.

Gustavo: Igual al chico nuestro tenemos que darle la calidad musical, tiene que saber lo que es una ópera, después si quiere tocar cumbia, que toque cumbia, pero él tiene que saber lo que es el Barbero de Sevilla²¹³, tiene que saber lo que es Enea²¹⁴, después si quiere tocar eso que toque, y si quiere tocar, después la opción es de él. Y el chico ¿cuándo va a ver una ópera, cuándo va a ir al Colón que sale tres lucas la entrada? Nunca va a ver una ópera, por lo menos con esto le llegamos.

Fragmento de registro de campo, conversaciones durante un recreo, julio
de 2017

Investigadora: ¿Y qué temas tocan en la orquesta, le gustan las canciones?

Claudia: Sí, por lo general, eh, por Carlos que es el director siempre se tiraron más a lo clásico. Pero a los chicos también les gusta, por ejemplo, con Hugo Figueras²¹⁵, fue una de las primeras veces que los chicos se divirtieron realmente. Lo otro es como muy serio, muy conservador. Y también no atrae a la gente que nosotros queremos atraer. Eh, la familia de los chicos que vienen acá, o sea, a los más humildes. Como yo te digo, yo jamás en mi casa había escuchado música clásica. Y a raíz de esto, ahora empecé a escuchar, pero también escucho como mi hija te toca no sé, una

²¹³ El Barbero de Sevilla es una ópera cuya música fue compuesta por Gioachino Rossini y el guión por Cesare Sterbini. Está basado en una comedia (1775), con el mismo nombre, cuyo autor es Pierre-Agustín de Beaumarchais.

²¹⁴ *Dido y Eneas* es una ópera cuyo libreto fue escrito por Nahum Tate basado en su obra trágica *Brutus of Alba or The Enchanted Lovers* y en el canto IV de la *Eneida* de Virgilio. La música fue compuesta por Henry Purcell. Durante nuestro trabajo de campo, la camerata preparó esta ópera y la presentó en diversos escenarios junto a un coro de la zona.

²¹⁵ Hugo Figueras es un músico argentino oriundo de La Pampa que se dedica principalmente a la composición y ejecución de música infantil. Durante nuestro trabajo de campo registramos que participó en conciertos de la orquesta en múltiples oportunidades, como aludimos en el capítulo 3.

canción para chicos. Y a los mismos más chiquitos atraes. Es como que se niega que la gente se sume. Está buena esa parte también. O sea, no por ser músico de violín, sólo tenés que tocar música clásica. No hay que encasillar. (...) Y está bueno sacarlos de eso, porque hay chicos que sí realmente vienen, como la mía que desde los tres años que jodía con tocar violín. Y viene un chico que le gustó, vinieron escucharon, se animan, pero llegan un momento que se aburren y se van, ¿por qué? Porque se hace aburrido. Obvio que tenés tu momento de estudiar, eh, tu momento de tocar el violín, tu momento de ir a las clases particulares, a los talleres particulares, y después lo de los sábados que vienen todos. Hay normas, hay reglas, pero está bueno, eso, eso de sumar otra clase de música. Porque a la misma gente, a la gente común, no a la gente que está en el ambiente de lo que es la orquesta, eso está bueno.

Entrevista con Claudia, madre de una nena que asiste a la orquesta,
diciembre de 2016

Profundizando en lo que venimos desarrollando en los párrafos previos, observamos que estos sentidos respecto de la música clásica como “más compleja” y la popular como “más divertida” aparecen en reiteradas oportunidades entre lxs diversxs sujetxs. En el último fragmento de entrevista son significativos los dichos de una de las mamás cuando asocia a la música clásica a un estilo conservador y aburrido y cuando sostiene que lxs chicxs “la primera vez que se divirtieron” fue cuando tocaron música infantil. La cuestión de la complejidad queda asociada al repertorio “clásico” que además es significado como parte de la “cultura musical” necesaria para que lxs destinatarixs aprendan, se formen, adquieran los conocimientos y habilidades con los que luego en un futuro podrán elegir qué música tocar. Entrelazado aparece el sentido de “la calidad musical” y la orquesta como uno de los medios a través de los cuales lxs niñxs y jóvenes pueden acercarse a ella. Así la música “clásica” es la portadora de esa “calidad musical” que “hay que darle” a lxs chicxs para que luego puedan elegir lo que les gusta tocar.

En estrecha vinculación, algunxs sujetxs que participan de la orquesta entienden que la falta de “cultura musical” se debe, en parte, a la falta de posibilidad en el acceso, como cuando observamos en la conversación entre

Flavia y Gustavo que se menciona que a la ópera se puede acceder en algunas pocas circunstancias: o yendo al Teatro Colón, para lo cual se necesita mucho dinero para pagar la entrada, o participando de experiencias como la orquesta documentada. Así, se desprende un supuesto que sostiene que este tipo de políticas socioeducativas favorece el acercamiento de los sectores denominados vulnerables a recursos culturales como la música “clásica”, quienes se entiende que no tendrían la posibilidad de tener contacto con esta música de otra manera que a través de la Orquesta (Fabrizio y Montero, 2013). Sin embargo, lo documentado nos permite poner de relieve cómo muchos de esos supuestos, que entendemos definidos *apriorísticamente*, entran en tensión con las prácticas enunciadas por sujetos de los sectores aludidos (Fabrizio y Montero, 2015). El registro etnográfico nos permite cuestionar esos sentidos que se definen muchas veces *a priori* y que contornean ideas respecto de la atención de la educación de la infancia y la juventud como prácticas “fuertemente restringidas a una inmodificable “cultura” y “disposición” de “clase”” (Cerletti, Fabrizio y Santillán, 2018:1). En este punto es importante mencionar el trabajo de Avenburg (2018) en el que aborda experiencias impulsadas en el marco del Programa Social Andrés Chazarreta²¹⁶ y del Proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, ya mencionado en el capítulo 2, y en el cual el objetivo de este último, al igual que en la experiencia documentada en esta investigación, es la formación de orquestas sinfónicas. Según la autora, en el ámbito del diseño de estas intervenciones, en ambas experiencias “se está cuestionando un orden simbólico hegemónico que refuerza situaciones de desigualdad y exclusión” (Avenburg, 2018:108). Identifica estos cuestionamientos en, por un lado, la puesta en duda de la idea naturalizada que sostiene que solo las clases medias y altas pueden disfrutar, conocer y ejecutar obras de la música occidental ya que “este proyecto articula distintas perspectivas y prácticas que giran en torno a la idea de posibilitar el acceso a determinadas manifestaciones musicales a actores sociales que, por condiciones de desigualdad estructural, no suelen tenerlo”

²¹⁶ Depende de la Dirección Nacional de Diversidad y Cultura Comunitaria del Ministerio de Cultura de la Nación. Según la autora, este Programa “discute la colonialidad de las modalidades de enseñanza de diversos espacios de formación musical” (Avenburg, 2018:100). La autora analiza dimensiones de este programa y señala que el foco está puesto en la percepción sonora y en el desarrollo de un repertorio fundamentalmente latinoamericano.

(Avenburg, 2018:107). Y por otro lado, que gran parte de la música latinoamericana fue negada durante mucho tiempo, fundamentalmente en la conformación de un ideario nacional. No nos referiremos al segundo punto porque la autora lo desarrolla en relación al análisis del Programa Chazarreta y se distancia de las experiencias y problemáticas analizadas en esta investigación. Pero respecto del primer punto, nos parece importante sumar a su análisis -el cual, tal como advierte la autora, considera solo lo vinculado a los diseños y no los procesos de despliegue en los territorios-, que los sectores populares, como venimos enfatizando en los párrafos anteriores y según hemos registrado durante nuestro trabajo de campo, no sólo acceden a la música occidental (académica, clásica) a partir de la existencia de experiencias como las orquestas, sino también a través de diversas vinculaciones en instancias previas de su vida y en los múltiples escenarios de actuación en los que participan. Atender estas cuestiones es central para no (re) producir posturas esencializantes de las clases sociales que asocian a priori determinados consumos según la posición en la estructura social. En los siguientes fragmentos de entrevistas con madres de niños que asisten a la orquesta son significativos los momentos en que nos comentan que el contacto con la música es previo a que sus hijos comiencen a participar de la orquesta. Asimismo al consultarles qué estilos musicales escuchaban, una de ellas nos menciona una serie de estilos vinculados a la música clásica y otra de ellas nos cuenta que su esposo toca instrumentos de viento folklóricos.

Investigadora: ¿Y la música en tu casa está presente?

Susana: Sí, sí, sí.

Investigadora: ¿Qué tipo de música?

Susana: En realidad, y bueno, mi marido todo lo que es rock nacional, y rock internacional le fascina, bueno, música. Y mi ex marido también, amante de la música clásica, también le gustaba. A mí me gusta mucho la música más bien medieval, los cantos gregorianos, la música celta, todo ese tipo de música instrumental me encanta. Y después la buena, ¿no? Pink Floyd, Led

Zeppelin²¹⁷ [se ríe]. Sí, lo que no me engancha mucho es la ópera, no, pero por ejemplo el otro día estaba acá escuchando y es como que todavía no llega el momento que no puedo, la ópera es algo que no. En cambio la música, Mozart me fascina y Beethoven. Sobre todo Mozart. Mozart me encanta, sí, me encanta, me encanta. Mozart para mí es el, es lo máximo que pudo haber en la música clásica. Esa música transgredió todas las políticas de aquella época. Un revolucionario en la música, ideológicamente impresionante.

Entrevista con Susana, madre de una niña que participa de la orquesta,
mayo de 2017

Investigadora: Y tus hijos, antes de entrar acá, ¿tenían algún contacto con la música, tocaban algún instrumento?

Majo: Ellos sacaron esta virtud de su papá. Astor tocaba el vio-, el piano, Vera nada. Pero se ve que le gustó esto de poder trabajar en una orquesta. Porque ellos acá se divierten. Pensá que los sábados son exhaustos. Entran a las 8 y media y salen a la 1. Y los días de semana Vera viene dos veces a la semana y Astor tres veces a la semana. (...)

Investigadora: ¿Y por qué decís que sacaron la virtud de su papá?

Majo: Y porque su papá toca muy bien los, su papá toca el, el sikus, la quena, el tambor. Le gusta todo lo que sea música, y bueno, esa virtud sacaron a su papá.

E: O sea, ¿estaban en contacto con instrumentos en tu casa y todo?

Majo: Con la música, sí. De mí sacaron la constancia [risas]

Entrevista con Majo, madre de una niña y un niño que participan de la orquesta, octubre de 2016

De esta manera, la pertenencia a cierta clase social no determina directamente el uso y consumo de *determinados* productos culturales, problematizando así, el supuesto que sostiene apriorísticamente que los

²¹⁷ Pink Floyd es una banda de rock inglesa que comenzó a tocar en el año 1965 y es conocida por su experimentación en el rock psicodélico y sinfónico. Y Led Zeppelin es una banda de hard rock también británica que comenzó a tocar en el año 1968. Se constituyeron como dos de las bandas más reconocidas en la historia del rock.

sectores populares no acceden a músicas académicas como la clásica si no es por experiencias como estas. Compartimos con Cerletti (2018), la complejidad de establecer la adscripción de clase de lxs sujetxs. Así, comprendemos a la clase social como una categoría histórica que se va configurando en diálogo con la experiencia de lxs sujetxs (Thompson, 1979). Esto no significa eludir la cuestión de clase en el análisis, por el contrario implica “mantener abierta la hipótesis de clase como uno de los organizadores significativos de ideas y comportamientos, junto con sexo, etnia y generación” (Fonseca, 2005), entre otras dimensiones, problematizando la construcción de supuestos esencialistas y apriorísticos. El abordaje de las prácticas cotidianas y la consideración de las experiencias de lxs sujetxs nutren las reflexiones en este sentido e iluminan la complejidad de la desigualdad social, atendiendo a estas categorías –clase, etnia, género, etcétera- entramadas en procesos dinámicos e históricos (Cerletti, 2018).

Asimismo estos fragmentos nos permiten dar cuenta que los sentidos en torno a lo clásico como parte de la “cultura musical” o a la ópera como un género que debe ser trabajado en la orquesta no predominan de modo homogéneo en el marco de la experiencia documentada, sino que son tensionados permanentemente en el devenir cotidiano de las actividades de la orquesta. Como venimos desarrollando, la planificación y selección de contenidos se encuentra atravesada por tensiones y heterogéneas valoraciones que se van dirimiendo en el territorio a través de procesos de disputa y negociación. Los siguientes fragmentos de campo nos permiten profundizar en estos procesos. En el primer fragmento, observamos la ejecución de una ópera durante un concierto, y en el segundo fragmento veremos cómo aparecen disímiles apreciaciones respecto de la selección de esta ópera como parte del repertorio:

El concierto está por empezar. El público ya está sentado en sus lugares esperando que lleguen lxs artistas. Las sillas de lxs músicxs están al mismo nivel que el público y separadas por escasos metros. De repente, comienzan a aparecer lxs músicxs, que están todxs vestidxs de negro, las chicas con vestidos y los chicos con traje o con pantalón y camisa blanca. Comienzan a sentarse en sus lugares con sus instrumentos. El director del lugar

presenta el evento y llama a Carlos para que presente y cuente un poco lo que va a suceder. Cuando entra Carlos, el director, todxs lxs músicxs se paran, el público aplaude. Él saluda.

Carlos: Tengan todos buenas tardes, eh, para nosotros es una alegría enorme que nos acompañen, es nuestra primera experiencia haciendo ópera. Y hemos elegido una ópera de cámara, La Serva Padrona de Giovanni Battista Pergolesi²¹⁸. Ópera como genérico, en realidad es un intermezzo. Esto, eh, Pergolesi compuso una ópera mucho más grande, una ópera seria, como se le llamaba en aquella época, en el siglo XVIII y que se llamó El prisionero soberbio. Y en los intermedios, para descomprimir un poco, solían hacerse unos casos de comedia cantados, este..., tal es el caso de La Serva Padrona.

Fragmento de registro de campo durante un concierto de la camerata,
noviembre de 2016.

Es sábado a la mañana, un día después del concierto de la camerata en el que tocaron la ópera. Llego a la Sede 1, en el pasillo me encuentro a Diego, comentamos lo lindo que estuvo el concierto el día anterior. Él me dice que no le gusta la ópera “mucho menos esa, si fuera Mozart por lo menos”.

Fragmento de registro de campo, conversaciones en los pasillos de la
Sede 1, noviembre de 2016.

Aparecen así distintos posicionamientos respecto de lo que lxs sujetxs entienden que debe ser enseñado y aprendido en el marco de la orquesta. Como observamos, no todxs lxs adultxs responsables de diagramar los contenidos tienen las mismas valoraciones en torno a la necesidad de que una ópera integre el repertorio. Asimismo, incluso dentro del género ópera aparecen diferenciales estimaciones de acuerdo al tono de la obra o a su autor²¹⁹. En los siguientes

²¹⁸ La Serva Padrona (La Criada Patrona) es un intermezzo de 1733 compuesto en dos partes con música de Giovanni Pergolesi y libreto de Jacopo Angello Nelli. La ópera se presentó originalmente como intermezzo de Il prigionier superbo (El orgulloso prisionero), ópera seria de Pergolesi. Un intermezzo es una ópera breve que solía presentarse en los entreactos de las óperas serias. Generalmente tenían un tono cómico y argumentos populares y realistas. Una ópera seria remite a la época barroca e intenta llevar a los escenarios el drama a través de la música. Predominó en Europa entre los años 1720 y 1770.

²¹⁹ Claudio Benzecry (2012) realiza un interesante estudio –que excede los intereses de esta tesis- sobre el consumo de la ópera en Buenos Aires focalizando en aspectos como la

fragmentos de entrevista ahondamos en estas heterogéneas y conflictivas apreciaciones respecto del repertorio musical de acuerdo a su género y procedencia:

Investigadora: ¿Y cómo se elige el repertorio, está en el programa eso?

Diego: No, mirá, nosotros tenemos estas dos tendencias acá adentro viste. Y estamos luchando contra una. Somos medio que somos 18 y uno acá [se ríe] (...). Y tiene, [Carlos] es una referencia importante. Vos pensá que fue maestro nuestro. Es el, no sé, es el director del coro del Nacio [se refiere al colegio secundario Nacional del partido], que tiene 28 años, es como una referencia. El chabón tiene muchísima capacidad en lo que es, hace, pero tiene todas estas mañas viejas. Y nosotros, y ya este año, ya está, nos vamos a plantar en esa. Yo el primer año, peleé, fue pelear, pelear, pelear, pelear, pelearme con él, todo pelea, pelea, pelea. Después de ahí, lograr algunas cosas viste, y en eso este año, lo que yo le había sugerido que bueno, que el repertorio debía ser una elección de todos los profes, o por lo menos una elección de él aprobada por los demás. Viste, porque sino, el repertorio de la juvenil es tipo bueno, un día vos llegás y te enterás que la juvenil está tocando eso porque él lo decidió. Y después los profes te dicen, “no bueno, pero mis alumnos no llegan todavía a eso, o no me parece apropiado”. Y en cambio, con la de los chiquitos, o bueno, con la de los chiquitos no, con la “pre”, ya empezamos a jugar con eso. Esto de que las profes elijan, y después se charle, o que todos los profes puedan sugerir. No sé, hay obras que las sugirió el profe de contra [contrabajo], trajo obras que se hacían en [otra orquesta escuela que él trabaja] y que él dijo “che, mirá esta me parece que está buena”. Este, sí, eso, cosa que, material que sugerí yo, material que sugirieron las profes, así, como consensuado. Viste, o por ejemplo no sé, o yo ponele, yo no sé si este año sugerí una obra en particular, pero sí, la temática. Decir, bueno loco, laburemos, démosle énfasis a la música popular argentina, démosle, viste. Con Carlos, la negociación del año pasado, fue, bueno, una obra argentina en el repertorio, una por lo menos. Y este año, le metimos tres, sí, que las eligió él, todo, porque después se copa. Él cuando ve que funciona, cuando ve que todos

afectividad, las interacciones entre lxs sujetxs que la eligen, “en los regímenes afectivos de evaluación o, más explícitamente, en el amor” (Benzecry, 2012: 25) distanciándose de estudios que la analizan en clave de dominación cultural.

lo aplaudieron, ah, listo, estuvo buenísimo, “no sabés que, la idea brillante que tuve” te dice viste [se ríe]. Pero, sí, de hecho, estuvimos, ya el otro día se armó una gran discusión y todos dijimos, bueno, listo, esa no tiene que pasar más. Porque si no después él por ahí pone cosas midiendo lo que toca un par y después los otros tienen que estar transpirando sangre para llegar a eso. Los profes volviéndose locos. Los profes trazan un plan y de repente tienen que romper todo su plan para acomodarse a eso viste. O nada, o te viene con esta cosa de decir, bueno, listo, no sé, La Serva Padrona [se refiere a la ópera], viste, qué sé yo, que hicimos, dale boludo [sic], es todo lo contrario de todo lo que estamos predicando nosotros, boludo [sic], dale, viste, o del lugar al que queremos llegar. (...).

Y no sé, la otra vez con lo de Hugo Figueras que imaginate. Imaginate lo que fue para el tipo que yo le diga “bueno, ahora tienen que estudiar esto Carlos, Pipo el Gusanito se llama”. Todo mal, todo mal, y él no iba a dirigir, no iba a hacer nada ese día, pero yo le dije “vos tenés que venir”. No, sí, le digo, “sabés lo que vamos a hacer, si querés, yo lo que yo te propongo es que, yo lo que voy a hacer, -le digo- yo me pongo a disposición de todos los profes, si querés estate al lado mío y hacemos eso, cuando el profe me diga, “che, me falta agua”, nosotros vamos corriendo y le traemos agua, “me falta una partitura”, nosotros vamos corriendo y le llevamos una partitura. Eso, eso es lo que se necesita, ¿querés venir a ayudar? Venite”. (...)

[Y] cuando terminó todo, estaba organizando la bajada de los pibes del escenario, claro. Terminó el concierto, venían los trombones, nosotros no tenemos trombones todavía, los trombones de Solano. Terminó el concierto y se pusieron a tocar cumbia con los trombones, entendés. Estuvo buenísimo, viste, eh, pa, pa, la gente aplaudía. (...) Y hasta me resultó divertido hasta esa escena porque, los pibes le pasaban por al lado, tocando el trombón rompiéndole la cabeza, tocándole cumbia, sí, sí, tremendo.

Entrevista con Diego, coordinador pedagógico de la orquesta, diciembre de
2016

En los fragmentos previos observamos cómo las disputas y negociaciones atañen también a las valoraciones sobre géneros musicales que no necesariamente aparecen en la planificaciones de los contenidos, como la cumbia y el rock, pero surgen en instancias informales, intersticios que se abren

a partir de las actividades de la orquesta como finales de concierto, pausas en los ensayos, etcétera. Así, fuimos registrando algunas prácticas que por un lado, iluminan lo que fuimos desarrollando en el capítulo anterior cuando analizamos las obras que eligen tocar lxs destinatarixs cuando no están ensayando o en un concierto. Y por otro lado, nos convocan a problematizar nuevas dimensiones, como las que trabajamos en este capítulo en torno a las valoraciones respecto de los géneros musicales y de lo que debe ser aprendido y ejecutado en la orquesta. En el siguiente fragmento de registro, documentado durante un ensayo de la camerata, es interesante analizar el lugar otorgado al rock respecto de lo clásico.

Es sábado por la mañana y transcurre el ensayo de camerata. Hoy son 19 en total sobre el escenario: 4 contrabajos, 4 cellos, 7 violines y 4 violas, y Carlos dirigiendo. En un momento se detienen, entre obra y obra, y Carlos menciona que recuerda una canción y canta

Carlos: “Es tuya Juan, reclamala Juan” ¿es de Kuriaki²²⁰? Yo cuando escuché eso, dije, “me retiro” [risas]. Claro, porque uno se mata en el conservatorio tratando de escuchar un semitono, un cuarto de tono para que venga un tipo y diga “abarájame en la bañera” [con tono de burla] ¡y se llena de guita! [Risas].

Cellista mujer: Yo creo que le dieron bola porque era el hijo de Spinetta²²¹, porque si no le tiraban con todo.

Carlos: Yo le hubiera tirado con todo aunque fuera el hijo de Spinetta.

Mientras uno de los violinistas toca la melodía de *Seguir viviendo sin tu amor*²²². Siguen hablando y Carlos dice que Spinetta tiene las melodías más

²²⁰ Illya Kuryaki and the Valderramas fue un dúo de rock, pop, hip hop, funk y soul argentino integrado por Dante Spinetta y Emmanuel Horvilleur que se desarrolló principalmente durante la década del '90. Dante Spinetta es uno de los hijos del conocido músico de rock argentino Luis Alberto Spinetta.

²²¹ Luis Alberto Spinetta es un músico de rock argentino reconocido y respetado no sólo dentro del rock sino en el marco de otros géneros musicales por su prolífica obra musical.

²²² “Seguir viviendo sin tu amor” es una canción compuesta por Luis Alberto Spinetta que formó parte del disco *Pelusión of Milk* editado en 1991.

hermosas, junto con las de los Beatles. Que él en los '60, '70 cuando escuchaba eso sentía que ya no había nada que hacer.

Fragmento de registro de campo, ensayo de camerata, marzo de 2017

A partir del registro de campo vemos cómo se estima que el éxito de Illya Kuryaki es en parte gracias a que uno de los integrantes es el hijo de Luis Alberto Spinetta reproduciendo una idea que postula que en esos casos el éxito se da por los contactos de esas personas y no por su “calidad musical”. Además desliza que seguramente ninguno de los que integran la banda mencionada asistió a algún conservatorio, porque de haberlo hecho no podrían haber compuesto esa música asociando la música de rock a un estilo que circula fuera de los ámbitos formales de educación musical. De este modo, los conservatorios son significados como los lugares de estudio que albergan algunos estilos de música, y el rock como estilo musical que transita fuera de ellos generalizando una idea que postula que quienes se dedican a tocar música de rock no desarrollarían una complejidad musical significativa. Sin embargo, también podemos notar que hay consideraciones sobre algunas excepciones como el caso de Luis Alberto Spinetta, el cual también es entendido por muchas personas como un músico de rock diferente, con melodías “más complejas”.

En esta misma línea, observamos como estos sentidos en torno a la valoración de la música clásica y de otros estilos del ámbito popular también aparecen entre algunxs de lxs niñxs y jóvenes, sobre todo aquellxs que son parte de la camerata, ya que es una de las jóvenes que asiste a la orquesta la que plantea que el éxito de Illya Kuryaki seguramente se debe a los contactos personales. Por otro lado, vimos en el capítulo 3 como algunxs niñxs y jóvenes deciden a qué conciertos asistir de acuerdo a la música que se va a ejecutar. Recordemos que en una oportunidad un grupo de violinistas decidió no ir a un concierto que se realizaría en conjunto con Hugo Figueras y eso fue interpretado por algunxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo, algunxs docentes y algunxs jóvenes como una significación de parte de lxs destinatarixs a partir de la cual clasifican la música en “música de primera” y “música de segunda”. Así, aparece una idea de que en la orquesta algunxs destinatarixs comprenden que hay música de primera, aquella vinculada al estilo clásico; y música de segunda, la

que es parte de otros repertorios como la música infantil. Como analizamos en el capítulo 3, respecto de la múltiple direccionalidad de los acuerdos y desacuerdos (Cerletti, 2014) entre lxs diferentes sujetxs, estos registros nos permiten reflexionar en relación a la multiplicidad de prácticas en las que se dinamizan sentidos respecto de los procesos de valoración de conocimientos, tanto por la ausencia de músicxs en determinados conciertos como por las interpretaciones que luego realizan algunxs sujetxs de estas ausencias. Asimismo estas prácticas comienzan a ser interpretadas y cuestionadas y aparecen ideas y propuestas que entran en tensión con los postulados centrales de este programa. En esa misma oportunidad en la que registramos una conversación entre madres y profesoras que mencionaban las diferenciales elecciones que realizan lxs chicxs respecto de la asistencia a los conciertos de acuerdo a la música que se vaya a ejecutar, también observamos algunos comentarios de algunxs docentes que resultan sugestivos para seguir problematizando estas dimensiones:

Luciana, la profe de cello, se queja de la falta de compromiso que hay tanto en lxs niñxs como en las familias “hay mucha desidia, lo ves en las inasistencias”. Luciana sigue diciendo que ella también está mal por la actitud de lxs chicxs “Yo estoy muy dolida, no vienen, no estudian, llegan tarde”. Luciana cuenta que Diego le dijo que bueno, que abran la convocatoria de cellistas para el año que viene, y Elisa dice “y sí, que sientan la competencia”.

Fragmentos de registro de campo, conversaciones durante un recreo de un día sábado, noviembre de 2016

En este sentido, la idea de la apertura de convocatoria a cellos para que lxs que están “sientan la competencia” y se comprometan nos invita a pensar en las oscilaciones que ocurren en los territorios respecto de lo que se prioriza cuando se piensa en las participaciones de lxs destinatarixs y en cómo se promueve la inclusión de aquellxs que “no se comprometen”. ¿Por qué no van? ¿No van porque “no se comprometen”? Y si “no se comprometen”, ¿no se comprometen “por desidia”? ¿Qué otras cuestiones pueden estar movilizando la

“falta de compromiso”? En el siguiente apartado analizaremos estas cuestiones en diálogo con la producción de responsabilidades asociadas a sentidos hegemónicos de atención de la infancia y la juventud que registramos en la orquesta y con el horizonte de “inclusión educativa” planteado por estos dispositivos.

II.b. Una orquesta sinfónica: entre la inclusión, el compromiso y la producción de responsabilidades

Es interesante reflexionar sobre cómo las tensiones respecto de las prácticas en la orquesta en torno a la inclusión de lxs niñxs y jóvenes oscila entre el compromiso que se espera que tengan tanto ellxs como lxs adultxs que lxs tienen a su cargo, y en la inclusión y permanencia en la experiencia. De este modo, vuelve a aparecer aquí la cuestión de la definición de responsabilidades respecto de la atención y educación de niñxs y jóvenes. En el capítulo 1 abordamos dimensiones respecto de esta problemática social que nos permitieron pensar los diálogos que lxs sujetxs entablan con el Estado a partir de la definición de responsabilidades y obligaciones en torno a la atención y a la educación infantil y juvenil y las modalidades específicas en las que participan “las familias” en la orquesta como “la cooperadora de padres”²²³. En este apartado, atendiendo a esas reflexiones, profundizaremos en nuevas aristas que se abren en relación a esta problemática y en vinculación con lo que venimos desarrollando en este capítulo. El siguiente fragmento de registro de campo es iluminador para pensar las cuestiones sobre las que reflexionaremos en los siguientes párrafos:

Se arma una mini conversación entre Luciana la profe de cello, Elisa, Flavia y yo. Luciana dice “Una chica estuvo un mes y medio sin venir y ¡con un cello en su casa! ¡De la orquesta! Está bien, situación complicada, la madre se fue, ella no tiene adonde ir, está con un bolsito, duerme un día en un lado,

²²³ Ver capítulo 1, “La cooperadora de padres”: una de las formas en que se hacen presentes las familias en la orquesta.

otro en otro. Yo entiendo esta situación pero igual, un poco de compromiso debería tener, no podés quedarte con el cello en tu casa, 16 años. Tendría que devolver el cello, esto es un colectivo de trabajo, por lo menos venir y avisar”. Elisa y Flavia que están participando de la conversación, asienten con la cabeza aprobando los dichos de Luciana, la profe.

La conversación continúa y se ponen a hablar de la venta de rifas que está impulsando “la cooperadora”. Plantean que “los padres” no se comprometen, que sólo les piden que vendan cinco. Flavia los quiere obligar a que las vendan “de última si no las vendes, compralas vos”. Cuenta que todos “los padres” no se llevaron rifas, y que vienen y depositan a lxs pibes ahí y se piensan que todo sucede. Luciana cuenta “claro, viene el pibe con el violín con dos cuerdas rotas y me dicen “se rompieron dos cuerdas” y me lo da como si lo tuviera que resolver yo”.

Fragmentos de registro de campo, conversaciones durante un recreo de un día sábado, noviembre de 2016

El diálogo entre la profesora de cello y las madres de “la cooperadora” es interesante para pensar las maneras en que estas políticas diseñadas a nivel central para promover la inclusión de sectores vulnerables, son dinamizadas en los territorios y teñidas de sentidos históricos respecto de la atención y educación de la infancia y la juventud. Observamos que aparece la idea –hegemonizada– que sostiene que muchas familias no se ocupan de sus hijxs y “lxs depositan” en la orquesta -o en la escuela– para que otrxs lxs atiendan. Compartimos con Cerletti y Santillán (2018) que el supuesto que sostiene que la filiación directa determina la responsabilidad respecto de la educación de niñxs y jóvenes no tiene ningún sustento concreto, sino que se trata de modalidades sociohistóricamente configuradas en cada sociedad. Así,

se suele aludir a maneras específicas y reiteradas a la responsabilidad parental que ubican en el medio de la escena a los progenitores de los niños –con centralidad en las madres- y que situarían a dicha responsabilidad como condición exclusiva para el pleno desarrollo y bienestar de los niños (Cerletti y Santillán, 2018:88).

Como desarrollan Cerletti y Santillán (2018), en las últimas décadas se ha consolidado un frente discursivo respecto del cuidado y la educación infantil y juvenil en el que participan organismos internacionales y agencias nacionales y que ha contribuido a que se hegemonicen determinadas modalidades de “acompañar” y “participar” en el crecimiento y educación de las generaciones más jóvenes, denominadas como “correctas”, en detrimento de otras posibles. Tal como puntualizamos en el capítulo 1, las autoras señalan que estas modalidades anudan interpelaciones a las presencias (físicas) de las familias y modelaciones de comportamientos adultos, que se articulan con la producción de expectativas respecto de cómo se espera que “las familias” se vinculen con las escuelas y con otros espacios de educación y socialización de lxs niñxs. “A la vez, estas regulaciones incluyen un conjunto de sugerencias respecto de las acciones a realizar en el ámbito doméstico” (Cerletti y Santillán, 2018:89).

Y este frente discursivo se asienta sobre fuertes supuestos –lineales, apriorísticos- en torno a la asociación de determinadas prácticas educativas de acuerdo a la situación de clase de lxs sujetxs (Cerletti, Fabrizio y Santillán, 2018; Cerletti, 2014 y 2018; Cerletti y Gessaghi, 2017).

De lo documentado, surgen también las disputas en torno a dirimir quién debe ocuparse de señalar la responsabilidad que “debe asumir” esa familia, y es interesante ver cómo algunas madres que integran “la cooperadora” proponen “obligar” a otrxs adultxs a asumir la responsabilidad de comprar todas las rifas en el caso de que no puedan venderlas, sin cuestionarse si por caso, tienen o no los medios económicos para hacerlo. Retomando nuevamente a Cerletti (2014), identificamos múltiples direcciones en las tensiones y apreciaciones entre los diversos grupos definidos hegemónicamente como responsables de la educación de niñxs y jóvenes.

Las apelaciones a la responsabilidad de los padres de los niños, incluso las culpabilizaciones, no se producen linealmente entre maestros y padres (...). Estos modos de remarcar las obligaciones y las responsabilidades (y las interpretaciones de incumplimiento), particularmente de las madres, son

recurrentes, como se dijo, tanto de parte de docentes como de otras personas (Cerletti, 2014:159-160).

En esta misma línea, se delinea un posicionamiento que supone que una joven de 16 años es lo suficientemente “grande” para asumir la responsabilidad de devolver un instrumento que la orquesta le prestó, aun señalando situaciones “difíciles” por las que transita. El relato sobre la cellista que no devuelve el instrumento y el enojo de la docente nos permite analizar las tensiones y oscilaciones entre la letra de los programas y el devenir en los territorios. Observamos que estas oscilaciones, en algunas ocasiones, se materializan en prácticas de lxs docentes que tensionan los objetivos como el que sostiene la búsqueda de inclusión de sectores vulnerables que, entendemos, se encuentran atravesados por múltiples problemáticas que van más allá de la cuestión educativa. Recurrentemente, la oscilación entre la “calidad musical” y “la inclusión” se convierte en una cuerda que es tironeada de ambos lados por sentidos atravesados por fuertes huellas históricas respecto de lo artístico, la educación, las responsabilidades en torno a la atención de la infancia y la juventud, ser niñx, ser joven, entre otros. Asimismo, en este juego de tiranteces se entraman las diversas trayectorias formativas de lxs sujetxs responsables de la experiencia –docentes, coordinadores– que, como vimos, no están libres de tensiones y consensos y van resignificando en el propio devenir los sentidos con los que fue delineado el programa a nivel central. En el próximo apartado profundizaremos en las dimensiones vinculadas a los procesos de producción de conocimientos y aspectos formativos que se ponen en juego en la orquesta atendiendo a estas cuestiones.

II.c. Una orquesta sinfónica: entre las múltiples formas de hacer y aprender música

En este apartado atenderemos a las maneras en que lxs docentes y coordinadores de la experiencia proponen determinadas prácticas respecto de cómo ejecutar un instrumento, de cómo leer música, de cómo tocar en la

orquesta, etcétera, que son parte de los procesos de producción de conocimiento que se van desarrollando en el contexto formativo documentado. Así, los procesos de producción de conocimiento que se despliegan en la orquesta deben ser analizados en tanto tramas de relaciones sociales e históricas en los que ocurren aprendizajes de manera situada (Lave, 2015a y 2015b). Retomando a Lave (2015a):

Toda actividad (entre las que se encuentra el aprendizaje) está situada en -hecha de, es parte de- las relaciones entre personas, contextos y prácticas. Esto nos llevó a la noción de que el aprendizaje se encuentra en comunidades de prácticas complejas (culturales y cambiantes, como parte del proceso histórico que constituye la vida social). Las cosas están constituidas por, y constituidas como, sus relaciones (Lave, 2015a:40).

Como aludimos previamente en esta tesis, lxs destinatarixs participan de clases individuales del instrumento que eligen, clases grupales de lenguaje musical, espacios de taller de instrumentos del mismo grupo (maderas, metales, etcétera) y prácticas colectivas (ensayos de orquesta, de preorquesta y de camerata). De acuerdo a lo que hemos registrado tanto en la letra de los programas como durante nuestro trabajo de campo, la “práctica colectiva” es significada como una de las herramientas de aprendizaje distintivas de estas experiencias. La propuesta de aprendizaje colectivo a través de la práctica orquestal requiere que lxs niñxs y jóvenes vayan adquiriendo conocimientos y habilidades que son parte de un sistema musical particular. Este sistema es el mismo que se utiliza en instituciones formales de educación musical tales como los conservatorios clásicos o las escuelas de música que se centran en otros estilos como el jazz, el tango y el folklore y es también difundido en diversos métodos de enseñanza. Este conjunto específico de conocimientos privilegia el aprendizaje de un sistema tonal, de escalas mayores, menores y sus variantes, de composición a partir de determinadas pautas que dan a los acordes ciertas funciones (dominante, subdominante, tónica), normas de composición, usos determinados de las notas o de la armonía de acuerdo a los géneros que se intentan reproducir, una métrica acordada a modo de convención, entre otras cuestiones. Asimismo

el despliegue de este sistema pone en juego el contacto con elementos característicos de este aprendizaje como son las hojas pentagramadas, el atril, entre otros. Estas prácticas -asociadas a una modalidad específica de construir conocimiento- no son la única forma de acercarse a la música o de aprender a tocar un instrumento, pero configuran el sistema de lenguaje musical hegemónicamente aceptado y validado como método de enseñanza-aprendizaje de la música y como forma de acceder a los conocimientos que se consideran necesarios para ser parte de una orquesta sinfónica. Conocemos otras modalidades de enseñar música que conviven con este sistema pero que no se enseñan en instituciones formales ni en el contexto de la orquesta documentada, tales como el cifrado americano, el aprendizaje de un instrumento “de oído”, o sea a través de la escucha e imitación (parcialmente ponderada en la orquesta), de la improvisación colectiva, entre otras. No nos centraremos en su análisis por no ser tema de esta investigación²²⁴.

Así, compartimos con Rúa (2021) que las relaciones de hegemonía y subalternidad estructuran las condiciones de posibilidad a partir de las cuales se legitiman algunas prácticas sobre otras, incluidas las de aprendizaje. En el siguiente fragmento de registro de campo observamos cómo el director de la camerata hace mención a esa diversidad de formas de aprender música, y se refiere a lxs músicxs que no siguen el aprendizaje a través del sistema al que venimos aludiendo como “analfabetos musicalmente”:

Carlos: Yo insisto con un concepto, en general, yo nunca tuve necesidad, o muy pocas veces tuve necesidad de explicar este concepto a los cantantes del coro porque la mayoría de los cantantes del coro son analfabetos musicalmente. Pero, en contrapartida tienen una oreja así [hace un gesto de grande sobre su propia oreja] porque como no leen la música, ellos tienen que recibir e imitar exactamente. Ustedes además de leer, que es una ventaja enorme, tienen que desarrollar la capacidad de imitar lo que oyen. O imitar los efectos que se le da, sobre todo lo que tiene que ver con la articulación. Cuando uno tiene en claro, y sobre todo la afinación,

²²⁴ Tal como mencionamos previamente, Avenburg (2018) hace un interesante análisis de las modalidades de producción de conocimiento desplegadas en el Programa Social Andrés Chazarreta las cuales, según señala la autora, se centran en la percepción sonora.

especialmente los contrabajos, este, violas también. Tienen que tener en cuenta que la nota no está en la rayita, la nota es una cuestión, la afinación es una cuestión de entorno. Es decir, uno afina respecto al otro, desde luego uno afina respecto de su instrumento pero uno tiene que, en la orquesta se afina respecto a los demás. Entonces uno tiene que estar atento a todo lo que hacen los demás, a todo lo que tocan y a todos los efectos.

Fragmento de registro de campo, ensayo de camerata. Noviembre 2017

Además, entre las cuestiones que privilegia esta modalidad se ponderan una serie de pautas que tienen la finalidad de indicar la forma en que debe interpretarse esa lectura de notas y finalmente cómo debe ejecutarse. En la siguiente imagen, que es parte del cuadernillo de lenguaje musical del programa documentado, veremos algunas de estas cuestiones que estamos mencionando. En primer lugar, se observa el uso de la hoja pentagramada, la clave de sol y el sostenido (#) que indica la tonalidad en la que está escrita esa obra. En segundo lugar, hay una serie de símbolos sobre las notas y debajo del pentagrama. Por ejemplo, sobre la primer nota observamos >, eso indica una forma particular de tocar la nota en un instrumento y se conoce como “esforzando” e implica atacar la nota con fuerza y luego disminuir la intención y volumen del sonido. Indicaciones como estas tienen la finalidad de señalar la duración de la ejecución y la manera de interpretarla, hay otras como el “estacato” que se indica con un punto sobre la nota y reduce a la mitad su duración; o si encima de la nota hay una línea, se llama tenuto e indica que la nota debe durar su tiempo completo (si es una corchea debe durar una corchea, si es una semicorchea, una semicorchea, etcétera).

13

più del mar - mi, fred - de_e sor - de_a' miei mar-tir, fred - de_e sor - de_a' miei mar-tir.

mf *pp* *rit.*

18

Asimismo, en la imagen anterior se pueden observar una serie de indicaciones debajo del pentagrama, tales como las letras *mf* (metzo forte) y las letras *pp* (pianísimo), que indican el volumen con el que se espera que se toque una nota o un conjunto de notas. El símbolo < que la antecede indica que debe

hacerse un “crescendo” hasta llegar al *mf* y el símbolo > indica un “decrescendo” hasta llegar al *pp* (pianísimo). También las indicaciones del volumen incluyen el *f* (forte), el *ff* (fortísimo) y el *p* (piano).

Junto con de estas indicaciones existen otras que van completando la lectura que cada músicx instrumentista debe hacer de “la parte” para ejecutar la obra de acuerdo a la intención del compositor o arreglador. De este modo, una misma nota puede ser interpretada de diversas maneras de acuerdo a la intención que le imprima quien escribió la obra. Así, en el contexto de la orquesta lxs niñxs y jóvenes que asisten deben conocer y aprender todas estas cuestiones para luego ejecutarlas con el instrumento que elijan. Durante nuestro trabajo de campo hemos documentado una multiplicidad de situaciones en las que se enfatiza sobre esto; los siguientes fragmentos registrados durante ensayos generales de orquesta o ensayos de camerata son significativos en este sentido:

Durante un ensayo de camerata, están tocando una obra folklórica El Escondido²²⁵, en un momento Carlos empieza a hacer una observación sobre cómo tocan la duración de una negra en la parte de los violines:

Carlos: que para eso el maestro Brie²²⁶ se esforzó mucho y le puso una línea horizontal sobre la nota que todo el mundo sabe que eso significa, tenuto. Y tenuto significa toque todo el valor de la figura [se ríen].

Fragmento de registro de campo, ensayo de camerata, noviembre de 2016

Me dirijo al ensayo de camerata y al entrar al auditorio veo que, para mi sorpresa, el ensayo es coordinado por Sofía ya que Carlos no se encuentra en el lugar. En un momento al terminar de pasar la parte, Sofía les dice a lxs músicxs presentes:

Sofía: Salió muy bien. Fíjense, tratemos de meter más que nada los matices. Igual hay matices que creo que tienen que resonar un poco más. Para mí, en vez de, más cercano a mezzo forte. Porque sino no resalta. Ustedes casi ni se escuchan [se dirige a las violistas], y eso que son dos.

²²⁵ Es una canción folklórica argentina que fue popularizada por el Dúo Coplanacu.

²²⁶ Se refiere al músico que arregló la obra que están estudiando.

Fragmento de registro de campo, observación durante un ensayo de
camerata, septiembre de 2017

En un momento, Carlos detiene el ensayo y les pide a lxs contrabajistas que toquen lo que está escrito en la “parte”:

Carlos: Si ustedes fueran tan gentiles de tocar lo que está escrito sería mucho mejor para todos.

Continúa expresando que algunas partes, si las leen le van a chingar, que tienen que “tocarla de acá” y se toca el pecho.

Carlos: Si lo leen le van a chingar. Sirve como ayuda memoria, pero tienen que tocarla de acá [y se toca el pecho].

Hace correcciones de cómo tocar las partes y cómo posicionar los arcos de los violines “para abajo, el primero es para abajo, el segundo tira”

Fragmento de registro de campo, ensayo general, junio de 2017

Tocan la parte que les dijo. A lxs vientos les pide que pasen una parte y que la mitad la hagan como está escrita y la otra mitad la toquen piano.

Carlos: Entonces hagan eso, yo sé que es difícil, pero háganlo lo más piano que puedan. Con ustedes nada es difícil. Recuerden siempre que la idea de la música en conjunto es lograr que el otro se luzca, que el que hace la melodía se luzca. Tocar piano desarrolla la sensibilidad y la expresividad del músico, así que vamos a tocar unos lindos pianos.

Fragmento de registro de campo, ensayo general, abril de 2017

En estos fragmentos de registros de campo observamos cómo se hace referencia a la importancia de atender a estas indicaciones, y cómo aparece una nueva dimensión asociada a estas cuestiones, la del sentimiento o la sensibilidad al ejecutar cualquier instrumento. De este modo, uno de los sentidos que ponen en juego algunxs de lxs sujetxs que participan de la orquesta es que el aprendizaje del sistema que permite ejecutar la música a través de la modalidad propuesta, además de posibilitar tocar algún instrumento, complementa el desarrollo de la “sensibilidad” y la “expresividad” de quién lo hace, que como

vimos en el capítulo 3 también aparece mencionado en la letra de la política²²⁷. Asimismo, el último registro es sugestivo para analizar cómo estas cuestiones aparecen enlazadas a otra de las características del programa, la cual es mencionada como “el aprendizaje a través de la práctica orquestal conjunta”. Observamos el modo en que se enfatiza, en los procesos de producción de conocimiento que ocurren en la experiencia, la importancia de priorizar el aprendizaje en conjunto, o sea, la orquesta (Lave y Packer, 2011; Rogoff, 1997; Avenburg, 2018)). Los siguientes fragmentos de la resolución de creación del programa documentado son elocuentes en este sentido:

Que el trabajo técnico musical que se fue desarrollando en las escuelas de Cuerdas, de Vientos y de Percusión de las Orquestas–Escuela, está relacionado con una metodología de enseñanza vivencial en la que el alumno centra su mayor energía en el desarrollo de un lenguaje práctico de comunicación, a través del trabajo focalizado del contacto directo con el instrumento. De esta manera las nociones conceptuales del lenguaje musical surgen como necesidad directa para la comprensión y el avance técnico en la interpretación musical.

Que la práctica orquestal como eje de esta metodología llamada “Orquesta–Escuela”, reúne a niños de todo el sistema educativo. Es en esta práctica conjunta, donde cada uno participa en la medida de sus propios conocimiento técnico–instrumentales, pero “su” parte, es importantísima en la constitución de la obra musical. De esta manera el “todo” es mucho más que la suma de las “partes”, es un producto cooperativo y solidario que potencia las virtudes de cada uno, que se hacen plenas cuando éstas construyen el colectivo social [los encomillados son del original].

Fragmentos de Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la
Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011

La idea del “todo” y de cada parte como central en esa formación de totalidad es presentada para enfatizar el necesario trabajo y la importancia de cada unx de lxs asistentes, como se observa en los siguientes fragmentos de

²²⁷ Ver el apartado En torno a la agencia infantil del capítulo 3 de esta tesis.

registro de campo. En el primero de ellos, durante un ensayo de la camerata, el director Carlos se dirige a lxs participantes en relación a estas cuestiones y en el segundo el profesor Mariano comenta los resultados de una de las presentaciones de lxs chicxs que estudian flauta travesa. Vemos, tanto en estos como en los registros citados previamente, cómo los argumentos van variando de acuerdo a la situación, así el trabajo colectivo es necesario para “afinar con el otro” o para “hacer que el otro se luzca” o para que el que tengo al lado “esté orgulloso de tocar conmigo”.

Durante el ensayo de camerata, Carlos habla del necesario esfuerzo y trabajo que tienen que dedicar cada unx de lxs asistentes en la orquesta y lo vincula con lxs que recién están empezando a sumarse a la experiencia.

Carlos: Entonces es muy necesario, es imprescindible que nosotros hagamos el esfuerzo de sostener a los chiquitos, a los nuevos que se incorporaron el año pasado. Va a costar tanto que ellos toquen bien, como nos costó a nosotros. [Y continúa] Tenemos que estar orgullosos de nosotros, saben en qué consiste la música de uno, de estar orgulloso del que tengo al lado. Para eso, yo tengo que lograr que el que esté al lado mío esté orgulloso de mí, que tenga ganas de tocar conmigo, que quiera tocar conmigo porque se luce. Así que hagamos el esfuerzo, evitemos sermones. Organicémonos, es muy importante que organicen su tiempo porque el trabajo de la orquesta es un trabajo duro pero que les va a dejar cosas muy lindas. No el día de mañana, dentro de un mes cuando tengamos el concierto.

Fragmento de registro de campo durante un ensayo de camerata, junio de
2017

Mariano: Recién, cuando escuchábamos las flautas, parecía que tocaba una sola. ¿Qué pasaba? Estaban muy bien afinadas. Entonces cuando (...) parece que es un solo instrumento, entonces bueno, muy bien logrado por los chicos, algo para destacar.

Fragmento de registro de campo, observación durante una muestra de maderas. Habla el profesor Mariano. Noviembre de 2017

Asimismo, y en articulación con lo que venimos analizando, se espera que lxs chicxs no sólo aprendan figuras rítmicas, notas musicales o indicaciones de interpretación, sino que también se apropien de normas y valores asociados a este contexto de producción de conocimiento. Nos referimos a cuestiones como aprender a cómo sentarse en sus lugares, cómo saludar al público, cómo dirigirse a lx directorx, cómo posicionar los arcos de los violines, cómo preparar las partituras a ejecutar, entre otras cosas. Los siguientes fragmentos de registros de campo permiten reflexionar sobre estas cuestiones.

Soledad: Recuerden lo que les pedí ayer, tener en cuenta que en cuanto termina el tema, antes de que aparezca siquiera nombrado el siguiente tema, ya hay que ponerlo, ya hay que dar vuelta la hoja ¿se van a acordar de eso? [Algunos responden que sí]. Bueno, ¿quién se va a acordar, a ver? [Algunos levantan la mano]. Bien, bien ahí. Sigán la batuta ¿si? Voy a tratar de ser lo más clara posible.

Fragmento de registro de campo, ensayo previo al concierto durante el 1°
Encuentro Regional de Orquestas Escuela, octubre de 2017

Lo veo a Carlos pasar por las últimas filas, donde están los nenes más chiquitos que tocan los violines, y les enseña cómo sentarse, les dice, la cola en la punta de la silla y los pies en el suelo. “Siéntese bien, agarre bien su violín”. “Usted tiene que sentarse en la punta, bien en la punta, con la cola en la punta y los pies apoyados en el piso”

Fragmento de registro de campo, ensayo general de orquesta. Mayo 2017

Después Carlos habla de la importancia de escuchar el aplauso del público:

Carlos: Para muchos este concierto será el primer concierto, o el segundo [un niño le dice “el octavo”], o el octavo. Entonces, antes de empezar a tocar uno tiene que estar ya con la posición preparada. En el caso de las cuerdas tiene que estar el arco en la posición. No empiecen a tocar así [hace movimiento desde abajo, de la falda hasta el hombro]. El arco no baja, el arco va apoyado, o a la punta o al talón o al medio pero apoyado. El que

toca pizzicato tiene que tener, mire acá, mire acá, el del octavo, mire acá, tiene que mirar para acá, los que tienen, los que tocan pizzicato, el arco apoyado en el hombro y la mano lista para hacer el pizzicato. No la mano acá ni en la pierna, tiene que estar lista para tocar. Y los instrumentos tienen que estar esperando, no tienen que estar con el instrumento acá [sobre la falda] porque hasta que se toma la posición y se toca (...) y la lengüeta, la caña, pasan unos instantes y eso puede hacer que ataque tarde. De la misma manera que en el último tiempo que marque el director, por ejemplo, 1, 2, en el 2 tiene que hacer, tiene que inspirar, ¿por qué? Porque si no hace 1, 2 y respira donde debería estar tocando. Así que hay que inspirar siempre antes, tener suficiente aire antes. Y las cuerdas tienen que tener preparado el arco para... Mañana, en un concierto cuando se termina de tocar, el, tan tan tan tan [canta el final del carnavalito], no se hace [baja el instrumento a la falda]. Y cuando el director baja los brazos, entonces se desarma la posición o en el caso de los flautistas desarman la posición. Nos quedamos como si fuéramos helados y después cuando el director indica, cuando el director baja los brazos allí recién desarmamos la posición. Lo mismo el que está con el violín acá. No se habla, en el momento en que termina la canción no se habla. Quiere decir, pero hay una explicación para eso. Cuando ustedes tocan, ustedes quieren que la gente los oiga. Ustedes no quieren que la gente hable, corra, que coman chicle, sánduche de milanesa, que tomen una sopa mientras nosotros tocamos. Ningún músico quiere eso. Los músicos cuando tocamos queremos que el público nos oiga y le exigimos al público respeto. ¿Qué significa respeto? Oírnos, oírnos, por ahí en algún momento le pedimos al público que nos acompañe haciendo palmas, bueno, es otra cosa. Pero es muy feo cuando tocamos y el público está hablando entre ellos o qué sé yo. De la misma manera, que el público, hay un momento que está callado que es cuando nosotros tocamos, pero después en un momento que ellos hacen sonido, que es cuando aplauden. Y cuando aplauden los músicos no deben hablar entre sí sino que deben ser respetuosos del sonido del público. El sonido de la orquesta es con los instrumentos, y el sonido del público, que es posterior es con las palmas, que es el aplauso. Y el aplauso merece ser respetado, así que cuando terminamos de tocar, primero nos quedamos en la posición congelados, cuando el director baja las manos, desarmamos, la posición, bajamos el instrumento. Y ese momento coincide con el momento en que el público empieza a aplaudir y cuando el público aplaude los oímos respetuosamente

¿Por qué? Porque el aplauso es un mensaje que nos manda el público desde, desde su corazón, a través de sus manos, hasta nuestro corazón, a través de nuestros oídos. El aplauso es una cosa muy importante. Muchos de nosotros somos capaces de estudiar años enteros por un minuto de aplauso. Lo voy a decir de nuevo, muchos de nosotros somos capaces de estudiar años enteros por un minuto de aplauso. Así que qué feo sería que durante ese minuto no disfrutáramos de ese aplauso. Esto es muy importante, terminan de tocar, esperan que el director baje la mano, desarmen la posición y se quedan oyendo el aplauso, mirando al público. Mirar al público es una manera de decirles “hoy con tu aplauso me siento contento porque me aplaudís, me siento feliz porque sé que te ha gustado lo que hemos hecho”, así. Sí, yo después en el final les voy a indicar que se paren, les voy a indicar que se paren y cuando yo señalo, todos nos inclinamos.

Fragmento de registro de campo, ensayo general de orquesta, marzo de
2017

En los fragmentos anteriores vemos como una de las directoras de la preorquesta enseña cómo deben esperar el cambio de obra y la importancia de seguir las indicaciones que ella realiza con la “batuta” o como uno de los directores enseña cuál es la forma que considera adecuada respecto de cómo lxs chicxs deben esperar el primer movimiento del director que indica el inicio del concierto y como deben sentarse en sus sillas para tocar su instrumento. Asimismo resulta interesante todo el análisis del aplauso que aparece en el tercer fragmento ya que caracteriza las maneras particulares en las que se espera que lxs niñxs y jóvenes se vinculen con el público y con su aplauso o devolución en relación a la ejecución de la música. Enlazada a esta cuestión, hemos documentado que la puesta en práctica de la música en eventos públicos –tales como los conciertos- es considerada como parte del proceso formativo de lxs asistentes, como un hecho pedagógico que es importante que cada niñx y joven experimente, ya sea tocando o viendo a otros hacerlo. Enfatizamos simultáneamente que todo proceso de construcción de conocimiento se produce en un entramado relacional que otorga condiciones de posibilidad al aprendizaje (Lave y Packer, 2011; Rúa, 2021). Los siguientes fragmentos de nuestros registros de campo son iluminadores en este sentido:

Mariano: Eh, el objeto de la muestra también, no es solamente mostrar el trabajo del año, sino que los nenes que comienzan a tocar, o que tocan dos notas, tres, también puedan eh, tener esa experiencia del público. Cosa que no sea tan, tan difícil. Bueno, cuando uno va creciendo por ahí, que es más consciente de que se puede equivocar, de los errores, le da vergüenza o lo que sea, digamos, es parte del entrenamiento del músico.

Fragmento de registro de campo, observación durante una muestra de maderas. Habla el profesor Mariano. Noviembre de 2017

Durante una reunión de cooperadora en la que se está preparando todo para el concierto de la semana que viene, el concierto de mitad de año, Diego plantea la importancia de que todas las familias participen del evento, toque o no su hijo: “Es como un poco egoísta, digamos, mi hijo no participa, no voy ¿Por qué? Porque hay que trabajar, tenemos que colaborar. Los chicos, hay una instancia del proceso pedagógico de los chicos que es mostrar lo que estuvieron trabajando, entonces alguien lo tiene que ir a ver, y nosotros tenemos que ser conscientes de que mi hijo acaba de empezar ayer, hoy no está, pero mañana va a estar. Y el chico que ya está cumple con su formación cuando hay alguien viéndolo, y nosotros tenemos que estar, nosotros somos los primeros que tenemos que estar. A veces, va a pasar que van a tocar unos y otros no van a tocar, pero tenemos que ir todos, como pasó con la ópera. Más allá de que sea la camerata, los chicos más viejos, eso es un gran logro de toda la orquesta escuela, de los ocho años de la orquesta escuela, entonces es una pena que digamos, “bueno, no, como mi hijo no está ahí yo no voy”. Es más, nosotros tendríamos que hasta ser conscientes de eso, bueno, “mi hijo se está formando para eso”. Es como ir a una clase si querés, hay que llevarlo que lo vea”.

Fragmento de campo durante una reunión de cooperadora, julio de 2017

Las pautas de comportamiento dentro del ensayo general de orquesta o en un concierto, el saludo al público, el recibimiento del aplauso, la forma de esperar la orden de lx directorx para comenzar a ejecutar la obra, la atención que debe prestarse a la “batuta” y las indicaciones de lx directorx, la participación en

conciertos como músicxs o como oyentes, entre otras cuestiones, ponen en movimiento la trama de relaciones y los sentidos en torno a la *producción cultural de la persona educada* y respecto a los procesos de producción de conocimiento en una orquesta sinfónica. De este modo, observamos que la puesta en juego de determinadas habilidades, disposiciones y usos corporales, discursos y conocimientos vinculados a la práctica de la música clásica específicamente definen el sentido de *persona educada* (Levinson y Holland, 1996) que circula en la Orquesta y configuran los procesos de producción de conocimiento que se despliegan localmente.

Están pasando un tema por partes. Carlos corrige las partituras, les pone articulaciones, indicaciones de uso del arco. Parecen estar bastante dispersxs hoy. Para el ensayo y dice:

Carlos: El que está de este lado, da vuelta la hoja [señala a una violinista] y siempre es así y en todas las orquestas del mundo. Siempre es así, salvo con los violoncellos que el que da la vuelta es el que está a la derecha.

Fragmento de registro de campo, ensayo general de orquesta, abril de
2017

Comienza el concierto, el director levanta la mano y todxs acomodan sus instrumentos poniéndose en posición para comenzar a tocar. Unos segundos después arrancan a tocar por una orden gestual. Aparecen entonces lxs cantantes de ópera, disfrazadxs, personificadxs para la historia. El personaje principal de bata y pantuflas, ella vestida con uniforme típico de sirvienta, vestido negro y delantal blanco, con un plumero en la mano y en la otra una lima de uñas.

Fragmento de registro de campo, observación durante un concierto,
noviembre de 2016

Mariano: Y forma parte del grupo de los vientos madera de la orquesta. Lo que nosotros estuvimos viendo acá recién con los cuartetos de flauta, los tríos, los dúos se llama música de cámara. La música de cámara (...) en francés que significa de habitación. Es para hacer música de grupos pequeños. Entonces la música de cámara siempre nos ayuda luego a ser

parte de la orquesta, forma parte de nuestro entrenamiento. Aparte es una pieza (...) nos exige más todavía que cuando está en la orquesta. (...).

Fragmento de registro de campo, observación durante una muestra de maderas. Habla el profesor Mariano. Noviembre de 2017

De tal forma, todas estas cuestiones que fuimos desarrollando tales como la propuesta de un sistema específico de enseñanza musical -asociado a la idea de que su aprendizaje posibilitaría el desarrollo de una sensibilidad específica: la del músicx-, el ser parte de un “todo” como lo es una orquesta sinfónica, aprender determinadas prácticas respecto de las actividades que se abren en relación a la experiencia –ensayos, conciertos, muestras, etcétera-, configuran un conjunto de valores que muchos de lxs sujetxs que participan en la orquesta entienden como centrales en el recorrido de lxs destinatarixs. Y que configuran una modalidad específica de producción de conocimiento musical que, si bien no se encuentra libre de negociaciones y disputas, es consensuada por lxs docentes y coordinadores de la orquesta como la manera en que deben desplegarse las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto documentado. Estas orientaciones, asimismo, se encuentran anudadas a las propias trayectorias de formación profesional de las personas a cargo de la experiencia (la gran mayoría cursaron sus carreras de formación en distintos conservatorios de música clásica). Veremos en el próximo apartado cómo estas cuestiones atraviesan la construcción de expectativas que lxs sujetxs desarrollan en la orquesta respecto del futuro de lxs niñxs y jóvenes que asisten. De tal modo, se va configurando la idea de un posible proyecto de futuro de lxs destinatarixs en relación a los contenidos que aprenden en el marco de la orquesta y a esta lógica de producción de conocimiento.

III. “Sacar a los chicos de la calle”, “alcanzarles una herramienta”: construir un proyecto de futuro en y desde la orquesta

Como venimos aludiendo, uno de los principales ejes que orientan el programa de orquestas escuela es el énfasis en la inclusión socioeducativa.

Como desarrollamos en el capítulo 2, desde el año 2003 la gestión de gobierno manifestó la preocupación por construir un país con menos desigualdad y que a futuro resulte más inclusivo y con mayores oportunidades para todxs. Desde esta preocupación se le atribuyó a la educación el lugar de vehículo central para el logro de una sociedad con mayor “igualdad de posibilidades” y “justicia social”. De este modo, el acceso y permanencia en lo relativo a lo educativo fue entendido en esos años como uno de los aspectos centrales para ampliar las posibilidades futuras de lxs sujetxs, teniendo como horizonte el logro de una sociedad más justa e “inclusiva”, retornando con fuerza “el sueño de la movilidad social” a partir de la educación que había tenido apogeo hacia la segunda mitad de siglo XX y que había sido deteriorado con las políticas neoliberales de los años ´90. Así, las políticas en materia educativa deben ser analizadas también como una “construcción mítica en la que se condensan un conjunto de demandas, promesas y sueños sociales del pasado que son la herencia del presente y que permiten librar una lucha por mejores condiciones de existencia social” (Carli, 2003:18).

Como venimos desarrollando en esta tesis, durante esos años se impulsaron un conjunto de políticas y programas, entre los que se encuentra el programa de orquestas escuela documentado, que se inscribieron en el campo de lo que se fue gestando como “lo socioeducativo” y que priorizaron la inclusión de los sectores vulnerables (Sinisi y Montesinos, 2009; Gallardo, 2013).

Sin embargo, también desarrollamos cómo durante nuestro trabajo de campo ocurrieron cambios en la gestión de gobierno a partir de los cuales registramos reorientaciones tendientes al retraimiento de las políticas impulsadas durante los años kirchneristas. Estos cambios políticos incidieron en los modos de gestión de la infancia, la juventud y su educación orientándose hacia una ideología de mercado en el funcionamiento de los servicios públicos y fueron configurando un escenario que, como mencionamos previamente, tiende a la individualización de problemas sociales, delegando en lxs propixs sujetxs la construcción de estrategias para la resolución de problemáticas de diverso tipo vinculadas a la educación y cuidado de lxs más jóvenes.

En los siguientes párrafos describiremos algunas de estas estrategias que, entendemos, se encuentran entramadas con los modos en que lxs diversxs

sujetxs conciben los contenidos desplegados en la orquesta y con la producción de expectativas respecto del futuro de lxs destinatarixs en relación a sus trayectorias en la experiencia. Estas expectativas se van produciendo *simultáneamente* con las prácticas que lxs sujetxs despliegan en los escenarios cotidianos y se encuentran profundamente entramadas a huellas del pasado y trayectorias que exceden lo individual (Hirsch, 2017; Heller, 1994). Compartimos con Hirsch (2017) que un análisis que se centre exclusiva o excluyentemente en las expectativas obstruye la posibilidad de dar cuenta de la complejidad de las prácticas presentes y pasadas respecto de las construcciones de futuro. Por lo que es central abordarlo a partir de considerar la densidad de las relaciones en los escenarios cotidianos atendiendo a las condiciones estructurales, los procesos sociohistóricos y los diversos escenarios de actuación por los que transitan niñxs, jóvenes y adultxs.

En este sentido, algunos de lxs sujetxs que forman parte de la orquesta despliegan prácticas asociadas a expectativas que expresan un sentido compartido respecto de los contenidos que se enseñan en la experiencia como medios que a futuro podrían transformar las condiciones laborales y de vida de niñxs y jóvenes. Estas expectativas aparecen imbricadas a lo desarrollado en el apartado anterior respecto de las valoraciones en torno al aprendizaje de un sistema de música específico, del “ser músicx” en una orquesta sinfónica, respecto de los distintos repertorios que son trabajados en las actividades propuestas por el programa abordado, entre todas las dimensiones a las que venimos aludiendo. De manera articulada, como analizamos previamente, lo documentado en el territorio se entrama a los sentidos en torno a la inclusión educativa y a las posibilidades de construir un “proyecto de futuro” con la consideración de una posible inserción laboral que aparece en los diseños de las políticas que analizamos.

Entendemos que en contextos de desigualdad social y de retraimiento del Estado como los que registramos durante nuestro trabajo de campo, los imaginarios y preocupaciones sobre un futuro –que se vislumbra incierto- con mejores condiciones y con posibilidades de movilidad social cobran fuerza y la resolución de las problemáticas sociales para atender estas cuestiones tienden a individualizarse o vehiculizarse a través de prácticas asociativas o solidarias

(como los movimientos sociales, asociaciones vecinales, etcétera) (Achilli, 2000 y 2010; Manzano, 2006 y 2008; Santillán, 2012 y 2015, entre otros). De este modo, estas expectativas se imbrican en las prácticas que lxs diversxs sujetxs despliegan en pos de la construcción de estrategias para la resolución de problemáticas de diverso tipo vinculadas a la educación y cuidado de lxs más jóvenes y a su futuro, y en muchas ocasiones, estas acciones tensionan, reinterpretan e incluso rebasan los lineamientos del programa estudiado.

Investigadora: ¿Y cuál es el objetivo de la orquesta digamos, qué sé busca con este programa?

Marisol: Para mi punto de vista, es alcanzarle una herramienta a un chico que no la tiene y que no la va a tener de otra forma, ¿me entendés? O que la puede llegar a tener pero en otra, en otra medida. Acá el chico viene, se le trata de brindar una contención, sobre todo que no esté en la calle, eh, un instrumento que se pueda familiarizar y saber que eso es un violín y que él siendo Pepe (...) del Barrio Las Margaritas²²⁸, ponele, que a veces viene con el barro hasta por acá [se toca la frente] pero “tengo mi violín, y si quiero estudiar violín estudio violín, no importa si mi realidad es más, es diferente a la del pibe que paga”. No, acá tiene lo mismo que ese pibe que puede pagarse una clase, ¿me entendés? Y tratamos de cubrir también muchas veces lo personal ¿me entendés? No sé, no, tal vez no tenemos las herramientas de que no sé, tenga un psicopedagogo ponele, o una persona que sea instruida en eso, pero dentro de lo que uno puede pedagógicamente se lo ayuda, igual que al padre también. Hay un lugar para que venga, descargue ciertas situaciones, se lo acompaña, y eso. Así que yo lo veo también a veces, como un servicio, viste, a la sociedad digamos, ¿me entendés? Bueno, no sé, hay chicos de que, tienen problemas para sociabilizar. Y bueno, acá tiene el lugar como para ir de a poco, no se los obliga, viste, no es que el nene, tiene que venir y tener un nivel brillante. Acá si quiere venir, bárbaro, hay nenes de que vienen y se cansan, ¿me entendés? Vienen y tocan un ratito y “ah, estoy cansado”. Bueno, sentate a un costadito, mirá, no molestes a tus compañeros. Y el próximo sábado viene y te tocó las cuatro horas, y el otro viene y va a estar cansado, y así, van variando. Y bueno, es eso, es contención, y sobre todo tratar de igualar

²²⁸ El nombre fue modificado por uno ficticio para preservar cuestiones de anonimato.

de que todos tengan las mismas posibilidades. Hay muy pocos que tienen su violín propio, hay otros muchos que no. Los vamos rotando, se los van prestando. El pibe lo siente como propio, y eso lo hace, lo incentiva a seguir estudiando ¿me entendés? “Bueno, en algún momento voy a tener el mío, no importa, mientras tanto”. Lo cuidan, se lo llevan a la casa, sí, sí, se lo llevan. Ahora este año, fue mucho el ingreso y al principio no alcanzaba para que todos se lleven uno, pero bueno, rotábamos, esta semana se lo lleva este grupo, la semana que viene se lo lleva el otro, así. Y bueno, después durante el año tuvimos un par de donaciones. Los más chiquititos ya empezaron a usar un poquito más grande, entonces viste, los vas pasando porque pasaba que había muchos grandes libres de violines y los chiquitos no alcanzaban, entonces bueno, a uno que era un poco más alto y más grandote, bueno “vos te vas a tener que llevar este” [se ríe]. Pero es eso, es así, y se labura viste, pero en conjunto. Por eso también a veces no cansa, porque somos pocos pero somos muchos. O somos pocos con muchas ganas, no sé, viste, y los papás también ayudan un montón, los papás, eh, la cooperadora, la verdad que alienta viste, a seguir, porque los ves tan preocupados, tan comprometidos, y no por su hijo, sino por todos, viste, así que va, va bien.

Entrevista con Marisol, preceptora de la orquesta, octubre de 2016

En el fragmento anterior se puede observar la importancia que la preceptora da a la necesidad de brindar contención –además de “la herramienta”– a lxs destinatarixs y a sus familias, y acompañar en el proceso atendiendo a las necesidades de cada unx. Y estas cuestiones abonan nuestros análisis previos sobre las tensiones y oscilaciones que lxs diversxs sujetxs responsables de la orquesta despliegan entre sí y con los objetivos del programa. Entendemos que en esta trama se hilvanan los diversos y heterogéneos posicionamientos y el cargo que desempeñen en la experiencia. Así, retornando al fragmento de campo de uno de los apartados anteriores en el que Luciana, la profesora de cello, se mostraba preocupada por la asistencia de lxs chicxs y por la devolución de un cello de la orquesta, es interesante marcar algunos contrapuntos con lo expresado por Marisol en su entrevista. La preceptora, Marisol, que es oriunda de uno de los barrios en el que se despliega la

experiencia, conoce el territorio por habitarlo, y que lxs destinatarixs aprendan a tocar un instrumento y a leer música en una partitura, no es el foco de su ocupación. En contraste, Luciana, docente de cello, que se incorpora al programa por su saber técnico y no vive en el barrio, una de las preocupaciones que manifiesta con énfasis es la asistencia de lxs niñxs y jóvenes a las clases y la falta de estudio expresando que esas cuestiones impiden avanzar en lo planificado; pero, por lo menos en sus prácticas discursivas, no considera otras problemáticas que podrían estar atravesando lxs chicxs. En este mismo sentido se puede analizar lo que desarrollamos previamente respecto de las obras elegidas en vinculación –o no- con las dificultades técnicas de lxs niñxs, con lo que se espera que logren, “que lleguen a tocar en el Colón”, “que toquen porque les gusta”, etcétera.

Estas tensiones entre la contención y el conocimiento, entre la herramienta y el pasatiempo, van configurando las expectativas que lxs sujetxs construyen respecto del “futuro” en y luego del paso por la orquesta. En cuanto a lo documentado, también podemos identificar la producción de específicas expectativas entramadas en determinadas prácticas de lxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo. En este sentido, hemos registrado procesos en los que padres, madres y adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo manifiestan demandas e impulsan negociaciones en torno a la necesidad de que el programa otorgue una certificación que avale los estudios y aprendizajes adquiridos en la orquesta para poder presentar en un conservatorio y continuar con la formación académica o para desempeñarse laboralmente en el futuro. Entendemos que estas cuestiones son indicios de las expectativas que estxs adultxs construyen en relación a las trayectorias de lxs destinatarixs en la orquesta y su futuro; y nos permiten analizar las diversas apropiaciones que realizan algunxs sujetxs impulsando en muchos casos acciones que superan lo previsto desde las instancias de diseño de las políticas. Los siguientes fragmentos de entrevista y registros de campo son sugestivos para problematizar las dimensiones aludidas:

Gustavo: Porque el problema que yo tengo y yo lo estoy planteando siempre, es ¿qué hago con ese chico cuando egresa? Porque no le doy ni un certificado, nada le estoy dando. Y entonces, qué, lo hice pasear acá 8 años.

Es un montón de años, y la práctica a ver ¿quién tiene más práctica que los chicos? Tienen dos veces a la semana dos horas y el fin de semana cuatro. A ver ¿quién reúne 8 horas de práctica orquestal? Entonces, y pero, se va con las manos vacías.

Entrevista con Gustavo, padre de dos niños y una niña que asisten a la orquesta y presidente de “la cooperadora”, octubre de 2016

Durante una de las reuniones mensuales de la cooperadora comienzan a hablar de la necesidad de pedir que les den un certificado a los chicos para que puedan acreditar lo que aprendieron en la orquesta. Uno de los padres dice que la orquesta tiene dos objetivos. El primero sacar a lxs chicxs de la calle. Y el segundo ver qué hacen cuando egresan. Sostiene que hay que pedir que les den “un certificado que habilite todo el tiempo que estuvieron ahí. Porque vos los tenés ocho años metidos acá, porque ¿qué hacemos con los pibes cuando salen? Es de Nación que tienen que dar algo que certifique lo que aprendieron, el conocimiento que ellos tienen para que puedan hacer algo con eso”.

Fragmento de registro de trabajo de campo, septiembre de 2016

Estas prácticas respecto de la demanda por certificaciones se entrelazan a sentidos recurrentes respecto de la oposición orquesta/calle que se anclan en sentidos producidos históricamente en relación a la oposición escuela/calle. Estos sentidos contribuyen a la idea que sostiene que “o se está en la escuela (o en la orquesta), o se está en la calle”, ocupando la educación el lugar de un potencial vehículo de la transformación social (Santillán, 2003) acreditable a partir de certificados y credenciales. Por esto, muchas de las prácticas que despliegan lxs sujetxs en el territorio implican una noción de futuro que se gesta a partir de la existencia del programa y de la participación de lxs niñxs y jóvenes en las actividades propuestas por éste. Estas nociones de futuro que se configuran en la orquesta están asociadas al supuesto de que sin el programa estxs niñxs y jóvenes no accederían a las herramientas que esta brinda y vislumbrarían un devenir restringido de -por lo menos- esta opción (Fabrizio y Montero, 2015), permaneciendo en “la calle”. Así, la orquesta funciona para lxs

niñxs, jóvenes y adultxs como un posible y supuesto posibilitador de un “futuro mejor” o garante de movilidad en la estructura social. Y “la calle” –en contraposición a la orquesta- aparece asociada al fracaso, a la imposibilidad de progreso, a la garantía de permanencia en la posición social en que se encuentran los sectores denominados vulnerables. De este modo, respecto a las posibilidades futuras, y en contraste con las situaciones presentes transitadas por lxs niñxs y jóvenes de sectores subalternos, la orquesta se significa como una posibilidad para garantizar la inclusión social, lo cual puede invisibilizar los procesos de desigualdad que los atraviesan. Ya que, tal como señalan, Neufeld y Thisted (2004), no es la distribución desigual del conocimiento lo que genera la concentración de la riqueza, sino que son las condiciones materiales de existencia, las relaciones de desigualdad en las que viven lxs sujetxs y en las que se perpetúan las diferencias entre las clases sociales las que dificultan el acceso a la educación en sentido amplio –y no a la inversa-. En el siguiente fragmento de entrevista con una joven que asiste a la orquesta podemos identificar estos sentidos a los que venimos aludiendo, en los que se supone a la orquesta como posibilitador para “sacar” a lxs chicxs de “algunos entornos” que les impedirían modificar sus realidades:

Sofía: No, creo que decir más que es como, es algo que acercó a muchos chicos de que vean que es otra, de que es una opción digamos, poder dedicarte a eso. De que por ahí es algo divertido al principio, entonces es como, no, eso, para mí es, de poder sacarlos de algún entorno, o algo así, que eso es a lo que va directamente la orquesta. Que es, poder agarrar a ese chico y darle otro, otra salida.

Entrevista con Sofía, joven que asiste a la orquesta, diciembre de 2016

En estrecha relación, como vimos en el capítulo 1, se van configurando *discursos sobre la necesidad* (Fraser, 1991) de validar los aprendizajes a través de algún tipo de certificación otorgada por el Estado, para que esa “otra salida” se convierta en una posibilidad de mayor concreción a partir de demostrar los aprendizajes a través de alguna credencial. Ya que mientras esta validación no existe, lxs destinatarixs, para acceder a la certificación necesaria que dé cuenta

de sus aprendizajes y que les posibilitaría el acceso al mercado laboral formal, acuden a instituciones reconocidas en la enseñanza de esta disciplina -tales como los conservatorios-, pero deben cursar las carreras completas. Durante nuestro trabajo de campo también hemos registrado instancias donde lxs sujetxs se preguntan si no deberían ser los mismos conservatorios, a través del establecimiento de convenios con el programa, los que otorguen las certificaciones sin que deba cursarse la carrera completa, sino validando los conocimientos adquiridos en la orquesta.

De esta manera, la validación de los conocimientos adquiridos a través de una “certificación oficial” ocupa un lugar central en la construcción de la idea de un futuro con mejores posibilidades, y contrasta con el hecho de no tenerla delineando discursos como “se van con las manos vacías” o “los tuve paseando 8 años acá”. Entendemos que en las sociedades capitalistas en las que vivimos y atravesadas por profundas relaciones de desigualdad estas “cartas de presentación” son definitorias en los imaginarios de lxs sujetxs al momento de proyectar ideas sobre el futuro. Por un lado, estiman que al tener estas credenciales se vuelve más factible la posibilidad de materializar el acceso a un trabajo que permita algún tipo de ascenso social o mejora económica (Cerletti y Gessaghi, 2017), pero por otro lado, también construyen asociaciones a sentidos más abstractos, tales como los vinculados a la idea de “ser alguien en la vida”, alguien valoradx socialmente (Gessaghi, 2016; Cerletti, 2014; Cerletti y Gessaghi, 2017). Retomando a Bourdieu (2013) cuando se refiere al título que se obtiene cuando se egresa de la escuela como una credencial que, por un lado, certifica los conocimientos y capacidades estrictamente técnicas, pero por otro lado, otorga dignidad social, inferimos que estos sentidos permean las prácticas y las trayectorias de lxs destinatarixs de la orquesta. Así se enfatiza la importancia de obtener algún tipo de certificado por los trayectos recorridos. De este modo, la manera de acreditar los aprendizajes a través de algún documento también cobra una relevancia central al momento de pensar incluirlo en el currículum vitae o en la producción de expectativas asociadas a posibilidades laborales presentes y futuras. Estas preocupaciones aparecen entre lxs jóvenes que asisten a la orquesta, entre lxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo y entre lxs responsables de la experiencia en los territorios:

Sofía: Pero todavía no hay nada que te certifique que vos estuviste ahí. Digamos, si bien, vos en el currículum lo vas a poner, pero no, no tiene peso. O sea, no, actualmente no, sí te da la experiencia, años de experiencia pero tampoco hay nada que certifique que vos estuviste ahí, que no lo estás poniendo por poner.

Entrevista con Sofía, joven que asiste a la orquesta, diciembre de 2016.

Elisa: Vos sabés que no, eso sería muy bueno para el proyecto que los chicos estuvieran certificados de que pertenecieron a una orquesta porque la mayoría quiere vivir de la música. La mayoría. Y que es una excelente salida laboral también, eh, así que eso me parece que el proyecto lo tendría que tener muy en cuenta.

Entrevista con Elisa, madre de una joven que asiste a la orquesta y participante de “la cooperadora”, octubre de 2016

En este mismo sentido, son interesantes las palabras de la preceptora de la orquesta cuando se refiere a si lxs niñxs y jóvenes que asisten a la experiencia piensan continuar su formación en instituciones como las mencionadas y cómo esa decisión en muchas ocasiones se vincula con el “darse cuenta” de que para determinadas salidas laborales, como la docencia, necesitan el título habilitante, que aún no otorga la orquesta:

Marisol: Sí, sé que son un montón. Las que dan clases sí, segura. Y después tenemos varios chicos de que sí, que van al conservatorio, que están en eso. [Y empezaron] después de la orquesta. Sí, la mayoría, excepto dos, que ya son de los avanzados, avanzados, que empezaron al mismo tiempo, que venían acá, iban allá, al mismo momento. Después muchos chicos que empezaron a venir acá se enteraron que, bueno, para el título tienen que ir ahí, que quieren ser profesores y van.

E: ¿Por qué la orquesta no da ninguna certificación?

V: No, estamos en eso, bah, está Diego en eso mejor dicho. Vamos a ver qué pasa, en una de esas lo logramos. Sí, porque tienen un montón de horas

de ensayo, un montón de horas de clase, un montón de horas de taller. Pero bueno, no tenemos certificación.

Entrevista con Marisol, preceptora de la orquesta, octubre de 2016

En estrecha relación registramos instancias donde diversxs sujetxs planifican opciones de trabajo vinculadas a los conocimientos adquiridos en la orquesta. Al igual que con el otorgamiento de certificaciones, las maneras en que se pudieran insertar laboralmente lxs destinatarixs del programa, no están contempladas en la letra de los diseños oficiales. Y son lxs propixs sujetxs en los territorios lxs que buscan alternativas o se imaginan posibilidades -a partir de lo que conocen y vinculadas a sus propias trayectorias-, de lo que podrían hacer lxs destinatarixs con lo aprendido en la orquesta y que se convierta en una instancia laboral. En este sentido, son significativos los siguientes fragmentos de entrevista. En el que citamos a continuación se observa cómo uno de los padres que integra “la cooperadora”, pondera posibilidades considerando limitantes (edad de lxs niñxs, necesidad de autorización de lxs adultxs responsables, leyes que regulan el trabajo, etcétera) y a partir de experiencias que conoce, como el desarrollo de cooperativas en la provincia de Buenos Aires:

Gustavo: No, que pueden armar cooperativas, del cooperativismo, desde la provincia de Buenos Aires, tus chicos pueden salir. Porque yo digo ¿qué los rige, la ley de contrato de trabajo? Porque habían eventos que eran privados, acá en la calle. Pero el chico no puede estar hasta las, hasta las 8 de la noche puede estar, y es menor, la autorización del padre. Bueno, ahí me desasné de muchas cosas y ese va a ser el próximo paso que demos para que el chico que salga de acá se forme en cooperativas para después poder trabajar.

Entrevista con Gustavo, presidente de “la Cooperadora” y padre de dos hijos y una hija que asisten a la orquesta, octubre de 2016

En este segundo fragmento, una de las jóvenes que asiste a la orquesta cuenta las posibilidades laborales que surgen y las decisiones que van tomando,

como se van agrupando, preparando el repertorio, etcétera, para aprovechar estas opciones de trabajo:

Investigadora: ¿Y no tocás en otros lados, no tenés tu propia banda?

Sofía: Tenemos un cuarteto que empezó en septiembre con chicas de la orquesta (...) somos dos violines, una viola y un cello. Que bueno, digamos, como que empezó con el tema de ir a casamientos, tocar en casamientos, tocar en eventos y todo eso. Que, nada, las cuatro estamos en el conservatorio, este año ya estamos las cuatro en el conservatorio, también con esto de querer empezar el profesorado. Y por cuestiones de exámenes y todo eso, lo tuvimos que parar, pero ya tenemos pensado retomarlo otra vez para poder seguir (...). Tuvimos un casamiento en el que nos pidieron “bueno, tiene que ser música de fondo, no me importa qué, pero que sea música”. Entonces ahí bueno, nos pidieron una canción para cuando entraba la novia y ya está [se ríe] (...).

Investigadora: ¿Y cómo salen esos eventos?

Sofía: Eh, todos empiezan por los profesores. Eh, también es eso de que la orquesta, de mostrar de que se puede en algún momento vivir de esto. De, porque el prejuicio que tiene todo el mundo “ah, estudiás música y ¿qué más vas a estudiar, alguna carrera de en serio vas a estudiar? Tipo arquitectura, medicina”. Y es como que a mí me molesta mucho cuando me dicen porque la música no se termina de aprender nunca. Y por ahí tenemos ese rencor con la medicina que siempre nos dicen. Pero bueno, por ejemplo, yo tuve que hacer un FOBA [Formación Básica] que son seis años, tengo que esperar dos años estudiando otras cosas para poder empezar después en el profesorado²²⁹. Seguramente tengo el interés de hacer por ahí dirección orquestal, así que tengo que cambiar.

Entrevista con Sofía, joven que asiste a la orquesta, diciembre de 2016

²²⁹ Con FOBA (Formación Básica), Sofía se refiere a una instancia de formación que tienen muchas instituciones de educación musical y artística y que debe cursarse para poder acceder a las carreras específicas y orientaciones (profesorado, carreras de instrumentistas, etcétera). Sofía cuenta que tiene que esperar dos años para poder cursar el profesorado porque aún no terminó el secundario, y si bien, en muchas instituciones el FOBA se puede cursar paralelamente a la escuela media, el profesorado tiene el requisito de haberla concluido para poder ingresar.

De los fragmentos de entrevistas previos se desprenden una serie de aristas que resultan interesantes para el análisis que estamos proponiendo en este capítulo. En primer lugar, aparece la dimensión a la que venimos aludiendo y que se refiere a la producción de expectativas vinculadas a una posible salida laboral asociada a la necesidad de una certificación que avale los aprendizajes porque “se puede en algún momento vivir de esto”. Pero, por otro lado, y en segundo lugar, vemos cómo los sentidos orientadores de este tipo de políticas tales como la búsqueda de inclusión que aparece en las letras oficiales, son dinamizados en los territorios por quienes trabajan en su implementación, como en este caso, lxs profesores. De este modo, en muchas ocasiones son lxs profesores lxs que buscan alternativas –que no están especificadas en los diseños de las políticas- que vayan acercando a lxs destinatarixs a instancias concretas con posibilidades laborales. Nos referimos, por caso, a la búsqueda de eventos donde lxs niñxs y jóvenes puedan tocar y les paguen. Como vimos también, en otras ocasiones son lxs adultxs con niñxs y jóvenes a su cargo lxs que se proponen delinear alternativas –no previstas en la letra de la política- que puedan funcionar como salidas laborales, como las cooperativas mencionadas en el primer fragmento de entrevista.

Y en tercer lugar, entendemos que en estos procesos aparecen entramados sentidos en torno a la música como profesión o como recreación. Estos sentidos se articulan, por un lado, con cómo es –y fue- pensada históricamente la música en las sociedades en las que vivimos en relación a otras profesiones; y, por otro lado, se hilvanan con las trayectorias de lxs sujetxs profundamente imbricadas en experiencias intergeneracionales, familiares, atravesadas por cuestiones de género, de clase, entre otras, que orientan sus decisiones. Como vimos en las palabras de la joven que asiste a la orquesta, muchas veces la formación musical es considerada como una labor de menor peso respecto de otras profesiones como la arquitectura o la medicina que son consideradas como “carreras en serio”. Y entendemos que en algunos imaginarios, la música como profesión, ocupa un lugar de menores posibilidades laborales futuras respecto del estudio de otras carreras como las mencionadas previamente, tal como expresan otrxs participantes de la orquesta.

Investigadora: ¿Y sabés si querés ser músico en tu vida, ya sabés qué querés hacer?

Bruno: No, sí, yo ya sé qué quiero ser de grande, quiero ser ingeniero nuclear.

Investigadora: ¿Ingeniero industrial?

Bruno: Nuclear. (...). Y, igual si digamos que cambio de opinión, elijo música, sí, o esa parte, como de jeby [hobby], no me acuerdo cómo me decía mi papá, que hay cosas de jeby [hobby], que las hacés por gusto.

Entrevista con Bruno, niño que asiste a la orquesta, abril de 2017

Investigadora: ¿Qué querés ser cuando seas grande?

Martina: Doctora.

Investigadora: ¿Doctora? ¿Y querés seguir tocando el violín?

Martina: ¿eh?

Investigadora: ¿Querés seguir tocando el violín?

[Me mira y hace gesto de no saber, levantando los hombros]

Entrevista con Martina, una niña que asiste a la orquesta, mayo de 2017

Asimismo, sumado a las condiciones de desigualdad que atraviesan nuestras sociedades y las trayectorias de lxs sujetxs con lxs que trabajamos, donde muchas veces se hace muy difícil sostener procesos de enseñanza aprendizaje, asistencia y permanencia en estas iniciativas, la decisión de dedicarse a la música profesionalmente en el futuro no siempre es considerada.

Sofía: Siendo que Europa vas a todos los lugares y tenés el piano perfectamente afinado. Y [acá, en Argentina] por ahí el chico es brillante pero deja de tocar violín y es abogado. Y estudió, y porque por ahí en Latinoamérica está bueno, y es porque vos vas al conservatorio y no tenés el piano perfectamente afinado ni está en las perfectas condiciones, ni tampoco tenés las condiciones para tener el instrumento perfecto, para poder tocar porque no, no da la economía, etcétera. Y obviamente cuando esa persona haciendo, o tenés que viajar dos horas para ir a un conservatorio, para ir a una orquesta, para poder, porque tampoco hay en todos lados, entonces, como que bueno...

Entrevista con Sofía, joven que asiste a la orquesta, diciembre de 2016

En el siguiente fragmento de entrevista es interesante advertir cómo las condiciones de posibilidad de desarrollo de este tipo de políticas atraviesan las experiencias en los territorios. Sofía menciona que la desigualdad en el acceso a las orquestas en el interior del país y se refiere a la figura de lxs “multiplicadores” como un eslabón fundamental para atender esa desigualdad y facilitar así el acceso a este tipo de propuestas. Luego del fragmento mencionado profundizaremos en torno a estas figuras.

Sofía: Una amiga de San Luis, en San Luis, por lo que ella me explicó, no hay tanto, tanto en violín como, porque ella ya estaba bastante avanzada, entonces se tiene que venir para Buenos Aires o se tiene que ir para Córdoba que es donde más [oferta hay]. Entonces se tiene que ir de la casa para poder estudiar más o, claro que ella me lo cuenta y es como que, porque casi ningún profesor quiere ir de Córdoba a San Luis todas las semanas, ir y volver. Tampoco les conviene porque no hay tanto [estudiantes]. Y entonces, y ahí el tema multiplicadores (...) tiene mucho peso, porque al ser una sola orquesta para casi toda la provincia eh, digamos de un proyecto, es como que muy poco (...). Por ejemplo, ellos sé que tienen, no tienen un sueldo, pero tienen una beca que les dan, que les dan una beca, entonces eso es también como que, a los que son multiplicadores (...). Pero bueno, es como que, está bueno, depende el peso que tenga cada provincia. Conozco muchos, conozco muchos que tuvieron que dejar su provincia para venir acá a Buenos Aires para decir bueno, tengo otra más, más oportunidades de por ahí, de ser profesor, de, por ahí, está bueno, de alguna forma, pero hay que seguir acercándolo a todos lados.

Entrevista con Sofía, joven que asiste a la orquesta, diciembre de 2016

En el diseño del programa se contempla la posibilidad de sumar en la experiencia la figura de lxs “multiplicadores”, cuando se especifica que lxs asistentes “que se estén formando como multiplicadores de la metodología “Orquesta-Escuela”, la edad de los participantes podrá extenderse hasta los

veinticinco años”. De esta manera aparece como posibilidad la continuidad en el proyecto luego de los 18 años ocupando el rol de “alumno multiplicador”. Durante una de nuestras jornadas de trabajo de campo observamos que lxs más chicxs estaban ensayando con lxs más grandes, y esto ocurría en distintas habitaciones de la Sede 1 y con distintos instrumentos: cello, contrabajo, violines y violas. Al encontrarnos con Diego nos comentó que lxs profesores estaban en una jornada de capacitación provincial y que por eso lxs más chiquitxs estaban ensayando con lxs más grandes y que también hacen eso para que lxs que son más grandes les enseñen y expliquen a lxs más chiquitos, y “experimenten esta cuestión de la transferencia de conocimientos”. Esta cuestión de transferir lo aprendido aparece también en la voz de algunxs de lxs asistentes; por ejemplo, Sofía, nos explica, en su entrevista que ser “multiplicador” es “como que lo que te dio la orquesta en un momento, lo que te sigue dando la orquesta, que es eso te, te enseña, te da, devolverlo de alguna forma”. Y asociado a este sentido aparece otro respecto de la experiencia que vehiculiza el “ser multiplicador”, ya que, en palabras de Sofía “es también para formación, porque es como que te está ayudando a formarte, en algún momento, de en algún momento poder dedicarte a lo que estás haciendo, o sea, es una forma de ayuda.”

En este sentido, en el territorio documentamos diversas apropiaciones que realizan lxs sujetxs en torno a la figura del “multiplicador”. Algunxs de lxs sujetxs que participan de la experiencia la interpretan como una posibilidad de lxs estudiantes de experimentar la práctica docente, otrxs la ven como una posibilidad para alivianar el trabajo a lxs docentes que están a cargo de todxs lxs asistentes a la orquesta, otrxs lo ven como el inicio de una posible carrera laboral vinculada a la música, y otrxs, como vimos en el fragmento anterior, lo interpretan como una posibilidad de continuidad de las orquestas:

Diego: Y ahora lo empezamos a hacer, este año lo empezamos a hacer con cuatro alumnos que, nada, que, y en realidad lo hicimos medio por la necesidad que teníamos de que había un montón de pibes y los profes no dan abasto. Y entonces bueno, pero lo que pasa es que es más complejo porque el programa lo que implica, el programa dice “sí los multiplicadores, después de un momento, los multiplicadores se los contrata como”, sí pero

todo eso no está, no pasa, todo eso no pasa. Es el círculo virtuoso que le dicen ¿no?, en el Programa. Pero el círculo virtuoso lo hacemos nosotros acá, porque no existe.

Entrevista con Diego, coordinador pedagógico de la orquesta, diciembre de 2016

Sofía: Esto de los multiplicadores, bah, a mí, me significó mucho. Porque es como que bueno, yo tenía una idea de dar clases pero era imaginación. Pero ahora que tuve la posibilidad por ahí de hacerlo, me di cuenta que sí. Por ahí no estaba tan decidida en un momento, bueno, ¿qué hago, hago el superior que solo voy a tocar violín o hago el profesorado? Pero el profesorado son seis materias más por año que el otro, entonces es como estaba ahí, pero ahora ya sé que, quiero eso.

Entrevista con Sofía, joven que asiste a la orquesta, diciembre de 2016

Elisa: Este año una de las partes del proyecto, eh, es ser multiplicadores, es decir devolver a la orquesta lo que la orquesta les dio. Y le insistió tanto a Diego para que él ya la pusiera como alumno multiplicador. Es decir, tiene los alumnos más chiquititos y está feliz de la vida, feliz de la vida. Así que la música y la docencia en la música la, ahí te das cuenta. (...). Le da clases a los chiquititos, ella y Valeria que es otra violinista también, que está en la orquesta. Ella sí, Valeria sí está desde el día uno de la orquesta y, así que las dos, son alumnas multiplicadoras y lo hacen con muchísimo amor [lo dice con mucho énfasis] (...). Y son muchos años, y la instancia de alumno multiplicador existe en el proyecto, entonces, está certificada.

Investigadora: ¿Existe como figura?

Elisa: Existe como figura en el proyecto, por eso estaría bueno que estuviera certificada, entonces empezaría la carrera docente con puntaje.

Entrevista con Elisa, madre de una joven que asiste a la orquesta y participante de “la cooperadora”, octubre de 2016

Ana: Ahora está surgiendo otro rol que es el del multiplicador que es el que se queda y que sigue haciendo, el que da clases. Pero también ves que hay

algunos que se enganchan y otros que no. Por ahí no termina queriendo ir a tocar allá pero quiere ser profe. Para mí la búsqueda final es que ellos desde su lugar hagan esto, para mí terminar la vuelta.

Entrevista con Ana, profesora de lenguaje musical y directora de la preorquesta, abril de 2017

Como surge de los registros de campo citados, observamos que las diversas interpretaciones que lxs sujetxs elaboran respecto de lx alumnx multiplicadorx no son excluyentes entre sí, sino que pueden convivir en un mismx sujetx. Es decir que algunxs sujetxs pueden interpretar de manera simultánea más de una de estas líneas considerando a esta figura como la posibilidad para iniciarse en la práctica docente y al mismo tiempo ayudar con el trabajo de lxs docentes a cargo de la experiencia, otrxs pueden significarla como el comienzo de una carrera laboral y como posibilidad de primera experiencia de práctica docente al tiempo que posibilita la permanencia y continuidad de las orquestas, entre otras múltiples y diversas combinaciones y posibilidades.

En estrecha relación, también documentamos instancias donde lxs niñxs y jóvenes construyen sentidos en torno a la posibilidad de un futuro como músicx profesional y se manifiestan, por caso, en la aspiración a acceder a tocar en la orquesta del Teatro Colón. Durante nuestro trabajo de campo, asistimos a un concierto en julio de 2017 y mientras estábamos en la puerta haciendo la cola para entrar a un teatro local, nos encontramos con la mamá de Camila y con una de sus hermanas mayores, Mailén. La mamá me contó que la orquesta le hizo muy bien a Camila, “le subió el autoestima, la sacó del encierro. Porque antes era todo en la cama, desayuno, merienda, cena y... [Hace un gesto como de engordar] y ahora con dieta y nutricionista bajó diez kilos y le subió el autoestima. Es más sociable y ya dice “yo hasta el Colón no paro”. Mailén continuó contando que su hermana y Francesca habían pasado recientemente a la camerata porque otras dos violistas se habían ido, “una se fue al Colón”, me dijo. En este mismo sentido, otras de las mamás a las que entrevistamos, se refieren a la posibilidad de que sus hijxs elijan dedicarse profesionalmente a la música en un futuro, y es significativo cómo en sus palabras aparecen los sentidos que fuimos analizando referidos a, por un lado, que la música “ablanda el alma”; y por el otro, que “te

puede defender en la vida” ya que constituyen “herramientas” que serán parte de “su andamiaje”:

Susana: Hoy por hoy ni yo la incentivo a que sea profesional. Para mí la música es algo que la tiene que ir manejando ella. Todavía está en edad de jugar, y ella es la que va a decidir. Si ella quiere ser profesional, será ella, si ella no quiere... Yo siempre le dije “no quiero que dejes violín por una cuestión de que la música te ablanda el alma, ¿sí?” (...). “Si vos querés ser profesional, es una decisión tuya. Yo no quiero que seas una violinista, o sea desde mi lugar, profesional, desde tu lugar es otra cuestión”. Pero desde mi lugar, porque nunca vamos a estar viste, toda la vida siempre juntas, y la música atrae, y la música también te puede defender en la vida. Sacás un violín en una plaza, tocás y ya está. Vamos a decir la verdad. Entonces es un instrumento donde te gratifica a vos y gratificas al otro. Después lo del profesionalismo es una cuestión de ella. Hoy por hoy no la veo como que ella quiera decir “voy a vivir de esto, quiero esto”. Pero el año que viene no sé.

Entrevista con Susana, madre de una niña que asiste a la orquesta, mayo de 2017

Investigadora: ¿Qué te parece, te gustaría que él sea músico en su vida profesional?

Majo: Que él sea feliz, bah, que ellos sean felices. Pero bueno, son herramientas que un papá le puede dar. Aparte esto no tiene costo, cincuenta pesos por mes ¿no? Es intangible, un Mac Donalds me cuesta más caro que cincuenta pesos por mes. Y bueno esto me parece que, que es una herramienta más que le voy a dar. Yo no sé qué va a hacer él, pero por lo menos esta cultura de tres, cuatro años que puede estar acá adentro, es parte de, de su andamiaje, es lo que ellos van a poder tener, la experiencia, no sé qué harán.

Entrevista con Majo, madre de una niña y un niño que participan de la orquesta, octubre de 2016

Como fuimos analizando en este apartado, sostenemos que los procesos abordados están atravesados por diversas expectativas -que lxs distintxs sujetxs participantes producen- asociadas a la posibilidad de movilidad social y construcción de un proyecto de futuro de lxs destinatarixs, y que incluyen un repertorio variado de prácticas; desde el planteo de la necesidad de una certificación hasta la significación de que lo aprendido en la orquesta se configura como parte de un “andamiaje” con el que van a contar para “defenderse” en sus vidas. Pero además, estas expectativas y construcciones de futuro, en tanto prácticas situadas (Lave, 2001) se co-producen con las condiciones de existencia de lxs sujetxs destinatarixs de la orquesta. Hemos visto que en muchos casos los asistentes y sus familias realizan esfuerzos grandes para sostener la participación en la orquesta. Sofía nos contaba en su entrevista que una de sus amigas

hace dos horas de viaje para venir y que es como que... No sé, yo vivo acá cerca y para mí es como bueno, voy. Pero no sé, si yo tendría que viajar dos horas, lo pensaría un poco más. Pero bueno, está acá desde el 2009, Vale se llama. Es la otra chica que también es multiplicadora y que viaja así y que es como guau, y nada, sacrificio. Antes por ahí la acompañaba el papá y se quedaba acá todo el sábado esperándola, entonces es como también un sacrificio de todos, de la familia.

Entrevista con Sofía, joven que asiste a la orquesta, diciembre de 2016

Asimismo, entendemos que en los contextos a los que venimos aludiendo, de reorientación estatal y retraimiento de las políticas y del Estado en la atención y educación de lxs niñxs y jóvenes, muchas veces son lxs sujetxs lxs que buscan estrategias para atender a las situaciones de existencia desigual en la que transitan lxs destinatarixs –demanda de certificación, búsqueda de salida laboral- o incluso en la garantía de continuidad de este tipo de políticas, como nos referenciaba Diego “el círculo virtuoso lo hacemos nosotros acá porque no existe” de otra manera. En los siguientes fragmentos de entrevista son interesantes tanto las menciones al contexto político del momento en que realizamos nuestro trabajo de campo y su repercusión en algunos de los

programas de orquestas como las decisiones de algunxs sujetxs para continuar con estas iniciativas:

Sofía: Sí, hay algunos que tienen, por suerte creo que son los que están, no los que son, pero que vieron que esto de verdad es, es algo que puede servir. O sea, es como que, es una opción, como todo. Nada, eso, de poder acercarlo a todos los lugares posibles. Y que lamentablemente ahora no tienen por ahí tanto, tanto peso, por ahí, eso, nada, esto de que están cerrando un montón de orquestas en Capital y en un montón de lugares, como las Orquestas del bicentenario y todo eso que es terrible, porque es como que ¿no? Hay muchas orquestas, por ejemplo conozco, bueno, está la de Claypole que se armó con vecinos. Tengo una, conocí en uno de estos festivales a una chica que era la tía de una, de una chica que conocí de Chaco que toca violín y que nada, y que hizo de su casa después una orquesta. Usó, empezó bueno, primero con el comedor, juntaba un par de chicos, les enseñaba a tocar, después dijo “guau”, agregó una habitación porque encima empezaron a llegar más gente. Y es como que, y ahora es la orquesta que creo que se llamaba (...) Expresiones o algo así (...) y es como esa, esa señora dejó todo, por acercarle la música a un montón de chicos.

Entrevista con Sofía, joven que asiste a la orquesta, diciembre de 2016

Ana: Ahora hay como mucha acefalía ¿no? Pero no bajaron nunca más nada, capaz que ahora están mandando. Pero a las de Nación las provincializaron, que fue esta especie de vaciamiento que las de [Ciudad de] Buenos Aires terminan dependiendo de provincia. Y ahora juntaron y pusieron a un *tipo* por encima del nuestro, nosotros seguimos bien, tenemos buenos contratos y qué sé yo pero tenemos un *tipo* arriba y este lo pusieron estos y éste baja líneas pero son más líneas de decir: “bueno, nosotros estamos *laburando*, les mandamos todo lo que tienen que hacer, tienen que hacer esto y esto” cosas como muy teóricas y papelerío. Pero los recursos no es que aparecen. De hecho, con las de nación que se provincializan para mí eso es lo que ellos hicieron, todo el tiempo estar haciendo que *laburan* (...). Pero si se *bancó* algo es por el lomo de los profes, ellos están *laburando* para los de más arriba y han puesto pares a decir: “los que no quieren son

ellos". Pero ellos, los que tuvieron voluntad, siguen en la orquesta donde [había] 16 [docentes] y quedan 5, el resto...esos 5 se tienen que *bancar* habiendo cobrado dos meses hace seis meses. Pero todo parece que sigue, para mí esa es una de las movidas (...).

Entrevista con Ana, profesora de lenguaje musical y directora de la preorquesta, abril de 2017

Ana continúa el relato contando sobre la experiencia de una joven de la orquesta que recibió una invitación para ir a estudiar un año a la orquesta escuela de Chascomús y las estrategias que fueron buscando lxs profesores para que pueda hacerlo:

Ana: El hecho de que hayamos, este año de apoyar a Griselda para que vaya para Chascomús es porque le surge la posibilidad de irse un año a estudiar. El año pasado era todo pago porque allá tienen una tecnicatura, es la idea. Este año era solamente las clases y la verdad que Griselda estaba entre no estudiar más porque en realidad necesitaba irse a trabajar, entonces estaba como medio, ahí la situación como acogotando. Le dijeron: "bueno, le podemos conseguir un departamento para que alquile con tres chicas más". Y bueno, se fue y le fuimos mandando plata nosotros. Un día salió de un contrato, otro día salió del bolsillo de otro y otro día de otro y ahora por ahí la mitad de lo que ella necesitaría puede ser que salga de algún funcionario, de uno que tiene plata para eso, que tiene la *guita* y como para hacer clientelismo pero bien.

Entrevista con Ana, profesora de lenguaje musical y directora de la preorquesta, abril de 2017

En las palabras de Ana aparecen con fuerza los argumentos que venimos sosteniendo respecto de la importancia de documentar las prácticas de lxs sujetxs que se despliegan a partir de las intervenciones estatales en los territorios, entendiendo que—entramadas a procesos de resistencia, apropiación, disputa y negociación— es allí donde se dirime el devenir de este tipo de experiencias impactando en las trayectorias de lxs sujetxs. El caso relatado por

Ana, de la estudiante, Griselda, que casi deja la orquesta porque no podía sostener la asistencia, es significativo para problematizar cómo en contextos de desigualdad en los que vivimos, muchas veces son lxs propixs sujetxs lxs que delinear resoluciones para atender las problemáticas individuales que van surgiendo, aunque “promoviendo una perspectiva individualizante de la movilidad social” (Wald, 2015). En este caso, fueron en primer lugar lxs docentes quienes, con dinero de su bolsillo, solventaron los viajes de Griselda para que pueda continuar participando de la experiencia. De esta manera, a partir de los análisis desplegados, retomamos las ideas que venimos desarrollando en esta tesis, sobre la importancia de indagar en la cuestión de la “inclusión educativa” sin ensombrear la problemática de la desigualdad social (Montesinos, 2010) abordando las profundas condiciones de fragmentación y desigualdad del sistema educativo (Oreja Cerruti, 2014). Las reflexiones desplegadas nos permiten problematizar sentidos que sostienen que la “inclusión educativa” por sí misma modificaría las realidades socioeconómicas –y las experiencias, marcas y estigmas que las acompañan– de lxs niñxs, jóvenes y sus familias. Estos sentidos aparecen insinuados en la letra del programa -como cuando se sostiene que la existencia de este tipo de políticas potencia la “proyección cultural [que] se ve reflejada en el aprendizaje y en la ampliación de horizontes” y fomenta “la integración de los distintos grupos de la comunidad”²³⁰-, y también pueden identificarse en muchos de los discursos de lxs responsables y en trabajos de investigación sobre estas experiencias (tales como Fernández Calvo, 2003; Fernández Bustos, 2006; Bozzani et. al., 2011), que abonan estas ideas. Sostenemos que “la ampliación de horizontes” no sucede únicamente por el hecho de aprender una nueva herramienta, ni “la integración de la comunidad” ocurre por tocar juntxs en una misma orquesta. Las condiciones materiales desiguales en las que viven lxs sujetxs continúan y el acceso al mercado laboral formal en disciplinas artísticas como la música, que como vimos son espacios de desarrollo subvalorados respecto de otras áreas de trabajo, son aún más dificultosos.

²³⁰ Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011

IV- A modo de recapitulación

A partir de lo desarrollado en este capítulo hemos problematizado cuestiones vinculadas a la definición de *persona educada* y a los procesos de validación de conocimientos en contextos formativos como la orquesta, dando cuenta de la importancia de analizar las prácticas situadas socio históricamente atendiendo a las disputas y consensos que configuran las tramas en los territorios. De esta manera, reflexionamos sobre los diversos criterios y sentidos que se ponen en juego en el armado de los repertorios estudiados en la experiencia y que dinamizan valoraciones heterogéneas sobre la música a interpretar. Observamos que algunxs sujetxs significan la música “clásica” como la mejor opción para el desarrollo de conocimientos y habilidades al entenderla como más “compleja” y adecuada para el despliegue de aprendizajes en el marco de la orquesta. Articuladamente, interpretamos las tensiones que se producen en el devenir de la orquesta respecto de estas heterogéneas valoraciones y evidenciamos los diversos posicionamientos elaborados por lxs sujetos en relación a lo que debe ser enseñado y aprendido en este contexto.

Al mismo tiempo, abordamos las tensiones entre la búsqueda de “calidad musical” y de “inclusión educativa” atendiendo a cómo se entretajan con las experiencias y biografías de lxs sujetxs, con las propuestas de modalidades específicas de enseñanza musical y con las huellas históricas respecto de la educación, la música, el ser niñx o joven. En estrecha vinculación profundizamos nuestras reflexiones sobre el modo en que lxs diversxs sujetxs que participan de la orquesta producen expectativas respecto del futuro de lxs destinatarixs entramadas a los contenidos y las modalidades de producción de conocimiento desplegadas en la orquesta. De tal forma, si bien existen habilidades, conocimientos y destrezas hegemónicamente validadas que hacen a la definición y producción de la persona educada en nuestra sociedad, a la hora de atender a las consideraciones sobre el futuro formuladas por lxs diversxs sujetxs, no debemos perder de vista cómo se ponen en juego las prácticas y sentidos locales en relación a las desigualdades sociales y a las prácticas presentes.

En efecto, desarrollamos argumentos en relación a las prácticas de algunxs adultxs, niñxs y jóvenes que asisten a la orquesta, en las cuales van desplegando su participación desde la producción de sentidos que ubican esta experiencia como un supuesto posibilitador o garante de un futuro laboral mejor al que accederían si no participaran del programa. A partir de las prácticas cotidianas que se despliegan en este sentido, se producen, por tanto, reinterpretaciones, redefiniciones y tensiones respecto a los lineamientos y postulados que orientan el Programa, que al apropiárselos, los transforman y los exceden al mismo tiempo. Hemos visto cómo diversxs sujetxs vinculadxs a la orquesta despliegan prácticas que visibilizan sentidos respecto del valor que le otorgan a la orquesta como medio para insertarse laboralmente en un futuro, pero las maneras en que lo hacen transforman los términos del mismo programa, los transforman y los rebasan, en tanto las propuestas -tales como la certificación, armado de cooperativas, creación de instancias vinculadas a la salida laboral, convenios con conservatorios de la zona para continuar y validar la formación, entre otras-, si bien persiguen fines similares a los manifestados en la letra de la política, no son las que el programa provee.

Asimismo, advertimos sobre la importancia de analizar estas realidades de manera dialéctica con procesos de mayor generalidad, atendiendo a las condiciones de desigualdad social que atraviesan nuestras sociedades. Ya que en los mercados laborales en los que se espera que se incorporen lxs niñxs y jóvenes que asisten o asistieron al programa se siguen reproduciendo las estructuras materiales desiguales en las que viven lxs destinatarixs de estas políticas y sus familias.

Consideraciones finales: “Vas a hacer un libro con todo esto”



Hace unos meses, y después de veinte años sin ir, volví al campo de mi prima, aquel que mencioné en la introducción de esta tesis. El horno de ladrillos de Jessi, Carlitos y José ya no existe. En su lugar hay una laguna producto de las múltiples excavaciones de tierra que fueron haciendo en estos años. Esa tierra se usó para la construcción de lo que hoy domina en el paisaje de la zona, “countries” y barrios privados con cercos electrificados que fueron creciendo en los campos donde antes había pequeños tambos y estancias. Esas imágenes de barrios con casas sin rejas y puertas abiertas dentro del perímetro de un cerco electrificado, contrasta con escenas de carros tirados por caballos y autos viejos que circulan por las calles que los rodean y que trasladan familias a la nueva laguna a pasar el día. Una nueva fotografía de la desigualdad inunda mis ojos y promueve renovadas preguntas. Los escenarios se fueron transformando desde aquella infancia en la que descubrí que el mundo no era tan justo. Pero lo que permanece es la desigual distribución de los recursos. Sin embargo, no podríamos decir que todo sigue igual. Encontramos continuidades y efectos que persisten de esos años de políticas neoliberales, renovados a partir de los impactos de las nuevas gestiones de gobierno durante nuestro trabajo de campo, pero también podemos observar iniciativas estatales que fueron dejando huella en la búsqueda de configuraciones sociales más inclusivas, como la siembra de orquestas a lo largo del territorio. Retomando a Neufeld (2020, en prensa) y su reflexión acerca de que en muchas ocasiones, como científicos sociales, nos resulta más sencillo rastrear “la destrucción de las conquistas o las continuidades de los problemas, que el surgimiento de lo nuevo” (Neufeld, 2020 en prensa: 26), nuestra intención en esta tesis fue compartir eso nuevo que también nos fascinó, nos sorprendió y llamó nuestra atención. Las orquestas escuela, que como vimos deben ser analizadas en diálogo permanente con procesos históricos de mayor generalidad, se presentan como un emergente, un florecimiento en esa continuidad de los problemas, un rayo de luz que nos inundó de preguntas.

Ahora bien, esto no implica dejar de atender a la complejidad de lo local ni caer en miradas idealizadas de este tipo de intervenciones que tienden a suponer que podrían resolver por sí solas las condiciones desiguales en las que viven muchxs de sus destinatarixs. Por el contrario, enfatizamos, como fuimos desplegando a través de las argumentaciones compartidas en esta tesis, que los

acercamientos etnográficos a los territorios deben atender a lo complejo de lo local. Pero, ¿qué territorio?, ¿cómo es ese territorio?, ¿qué características tiene lo local?

Una de las cuestiones que observamos luego de nuestra investigación, y tal como han evidenciado tantas otras, es que ese territorio, muchas veces pensado de manera homogénea, también está atravesado por la estructura de clases y por la desigualdad social. El territorio en el que desarrollamos nuestra etnografía es profundamente heterogéneo, su composición muestra múltiples paisajes –barrios populares, zonas semirurales, zonas urbanas habitadas por sectores medios o medios altos-, por lo que lxs sujetxs que nos encontramos en la orquesta –tanto técnicxs, docentes, como destinatarixs y sus familias- y que habitan esos territorios también desarrollan su existencia en esa trama local signada por relaciones de desigualdad social y estructura de clases. Así, el devenir de la orquesta, como vimos, se nutre de las disímiles experiencias de lxs sujetxs que participan. Como argumentamos en esta tesis, los grupos con los que hemos trabajado tampoco pueden ser considerados como bloques homogéneos: “lxs técnicxs”, “las familias”, lxs niñxs”, “lxs jóvenes”, “lxs docentes”; sino que debe atenderse –tanto desde las políticas, como desde la investigación sobre su implementación-, a los procesos diferenciales que lxs diversxs sujetxs despliegan de acuerdo a sus trayectorias y valoraciones, que se encuentran enlazadas a cuestiones de clase, etarias, entre otras. De esta forma, conocer los procesos cotidianos en esta clave nos permitió profundizar en las negociaciones, apropiaciones y disputas ocurridas en las diversas actividades de la orquesta, y promovidas por lxs sujetxs de manera diferencial de acuerdo a experiencias y valoraciones específicas. Asimismo, sin perder de vista los procesos sociales de mayor generalidad en los que ocurren las intervenciones estatales de inclusión educativa como la abordada, en nuestra investigación evitamos los análisis evaluativos y los juicios de valor apriorísticos, que sesgan las posibilidades de construir conocimientos en profundidad.

En este escenario, se configuran discursos sobre *lo necesario* en el marco de la experiencia, y *lo necesario* cobra sentido de acuerdo a quién –o quiénes- lo promuevan, sus trayectorias, sus condiciones de existencia y sus conocimientos de lo local dando cuenta de la trama compleja en la que se

desarrolla la orquesta. De acuerdo a las valoraciones y expectativas de lxs sujetxs -que como sostiene Fonseca se vinculan estrechamente con las condiciones de vida, en tanto “diferentes condiciones de vida producen diferentes visiones del mundo” (Fonseca, 1999: 6)-, se despliegan relaciones de disputa y negociación en las que se configuran sentidos respecto de la infancia, la agencia infantil, la atribución de responsabilidades y obligaciones, los procesos educativos de niñxs y jóvenes y la valoración de conocimientos, las expectativas de futuro y movilidad social, entre otros que fuimos analizando en esta tesis. Estos sentidos y prácticas sobre las necesidades disputan su legitimidad en situaciones desiguales –y dinámicas- en términos de fuerza. Así, lxs diversxs sujetxs y grupos van poniendo en juego elementos que tienen a su alcance para avalar sus argumentos, tales como el conocimiento del territorio, la formación profesional, el saber respecto de la educación de niñxs y jóvenes, entre otros, que van configurando el devenir de la experiencia de manera cotidiana.

En estrecha articulación, la perspectiva etnográfica, recuperando la voz de lxs actores y privilegiando como escala de análisis la cotidianidad social, nos permitió evidenciar cómo estos sentidos disputados se nutren de -y entran en- huellas y significantes de diversas temporalidades de la historia de la educación en nuestro país, y son dinamizados por lxs propixs sujetxs en la orquesta. Las trayectorias de lxs sujetxs, en muchas ocasiones, se hilvanan a experiencias que traen de otros escenarios de actuación como la escuela. O bien se anclan en experiencias de organización por la demanda de educación que han corporizado diversxs actores y que ponen en movimiento *relaciones de proximidad* y *lazos de vecindad* (Santillán, 2012), que promueven el desarrollo de *compromisos vinculantes* (Manzano y Ramos, 2015) y delinean el sentido de “estar juntxs”.

De este modo, las intervenciones estatales como las orquestas no constituyen simples y directas intervenciones, una “bajada” desde las oficinas centrales de gestión estatal hacia los territorios, tal como evidenciaron una multiplicidad de investigaciones que recorrimos en esta tesis, sino que en la puesta en práctica local estas implementaciones son dinamizadas, repensadas, tensionadas e incluso reformuladas por lxs sujetxs que las llevan adelante. Es decir que las políticas son *producidas* y redefinidas, en diálogo con las

reglamentaciones, en los territorios. Haber ahondado en el análisis del recorrido histórico de las políticas educativas de nuestro país en los últimos treinta años contribuyó a nuestro entendimiento sobre los significantes que perduran y/o que son disputados en los territorios y en los diseños de las políticas como la documentada, pudiendo comprender el campo de “lo socioeducativo” de manera dialéctica y entramada a procesos sociales de mayor generalidad. Conocer en profundidad las intervenciones estatales para la infancia y la juventud implica atender a su surgimiento y diseño en clave histórica y a cómo son experimentadas y resignificadas por lxs sujetxs en los territorios, analizando los *efectos*, la configuración de nuevas relaciones y los marcos de referencias en los que se anclan (Shore, 2010).

En el devenir de la orquesta, al tiempo que lxs sujetxs interpelan las propuestas oficiales, van configurando responsabilidades y obligaciones respecto de la educación, atención e inclusión infantil y juvenil. Esta configuración de responsabilidades y obligaciones –propias y ajenas- ocurre en una trama de relaciones de diálogo, disputa y consenso que los actores entablan entre sí y con el Estado, desplegando acciones de demanda y a través de específicas modalidades de participación y vinculación con la orquesta. Al mismo tiempo, como vimos, estos sentidos y prácticas dialogan con las expectativas que lxs sujetxs construyen respecto de las trayectorias de lxs destinatarixs en la experiencia.

El abordaje de los procesos de configuración de expectativas nos permitió observar el modo en que se despliegan complejos procesos de valoración de conocimientos que, si bien suponíamos hegemónicos, dimos cuenta del carácter disputado que los constituyen en las tramas locales. A partir de registrar procesos de disputas y resistencias, documentamos negociaciones respecto de los contenidos a trabajar en la orquesta, del uso de los espacios, de las modalidades de enseñanza, entre otras cuestiones que ponen en evidencia que los sentidos respecto de qué -y cómo- debe aprenderse en la orquesta son repensados y reformulados a partir de propuestas de lxs diversxs actores: niñxs, jóvenes, docentes, coordinadores, etcétera.

Estos análisis nos condujeron a argumentaciones respecto de las prácticas de niñxs y jóvenes quienes, en tanto sujetxs sociales, participan

activamente de los procesos de apropiación, resistencia y negociación, a veces disputando y otras consensuando cuestiones vinculadas al devenir cotidiano de la orquesta, e incluso a las representaciones de otrxs sujetxs respecto de sus propias infancias y juventudes y de su futuro. Estas prácticas no significan nada si se las analiza de manera purista sin atender al hecho de que se despliegan en interacción con las de otrxs actores sociales, como lxs adultxs, en tramas signadas por desiguales posiciones de poder. En articulación, consideramos que la infancia no es vivida de la misma manera en los diferentes grupos humanos (Colángelo, 2003; Fonseca, 1999) y entendiéndola como una construcción social e históricamente situada –tal como han demostrado diversos estudios mencionados en esta tesis- abordamos las experiencias infantiles y juveniles desde un análisis en clave de la desigualdad social y prestando atención a la diversidad en la orquesta. Estas clasificaciones –niñez, adolescencia, adultez- son construidas socialmente, estableciendo relaciones manipulables entre los datos biológicos y la edad social (Colángelo, 2003; Chaves, 2010), y son vinculadas a supuestos periodos de aprendizaje y formación (Padawer, 2008). Por un lado, estas clasificaciones se encuentran atravesadas por sentidos históricos vinculados al sistema escolar de la modernidad, que permean la experiencia documentada, pero al mismo tiempo, y por otro lado, son tensionadas por lxs sujetxs en el marco de la orquesta poniendo en duda esta linealidad asociativa entre edad e instancias de aprendizaje.

En esta investigación, nos propusimos llevar adelante un análisis que problematice estas clasificaciones que tienden a uniformizar las experiencias de lxs niñxs y jóvenes, dando cuenta de la complejidad que las caracteriza desde una mirada analítica que no puede eludir la dimensión de la desigualdad social pero que debe considerarla dialécticamente con otras aristas que analizamos, tales como la cuestión etaria, los contextos sociales y antecedentes históricos, las trayectorias y biografías de lxs sujetxs, entre otras. Los análisis en esta clave muestran las tramas dinámicas en las que se despliegan las políticas sociales destinadas a la infancia y a la juventud y la importancia de atenderlas dialécticamente con las huellas históricas respecto de lo artístico, la educación, las responsabilidades en torno a la atención de la infancia y la juventud, lo que implica ser niñx o ser joven; para comprender las resignificaciones que ocurren

en el devenir de este tipo de experiencias y que usualmente tensionan los sentidos con los que fue delineado el programa a nivel central.

A partir de lo recorrido surgen nuevas preguntas que interesa continuar profundizando en próximas investigaciones. Por un lado, nos interrogamos respecto de la dimensión de género, acerca de cómo se transita la experiencia en la orquesta siendo *una niña* o siendo *una docente*. ¿Cómo se vincula la organización orquestal –atendiendo a las huellas históricas y tradiciones que la permean- con las cuestiones de género? En esta clave, ¿cómo son vividas y significadas las diferentes identidades de género en la experiencia de la orquesta? ¿Cómo se entretajan las elecciones que lxs sujetxs realizan a la hora de pensar en el instrumento que quieren aprender a tocar con esta dimensión de análisis? Por otro lado, también nos interesaría profundizar nuestras indagaciones a partir de explorar cuestiones vinculadas a la dimensión étnica siempre en vinculación con el género y la clase social (Woods y Hammersley, 2005; Cohn, 2005; Fonseca, 1999). Como mencionamos en esta tesis, el abordaje en los territorios debe partir de comprenderlos como realidades complejas en las que se interjuegan una diversidad de dimensiones tales como la clase, la etnia, lo etario y el género. Esta característica de complejidad, que evidencia un territorio heterogéneo como el abordado, nos interpela y abre el interrogante sobre cómo profundizar en la relación entre la *territorialización* y la diversidad de experiencias e identificaciones de lxs sujetxs que participan en las intervenciones estatales como las orquestas.

Asimismo creemos que sería importante avanzar en el conocimiento de los recorridos que realizan lxs destinatarixs luego de sus experiencias en la orquesta. Sería interesante indagar con más profundidad en la cuestión de la *juventud*, y las apropiaciones que lxs jóvenes van desplegando. ¿Cómo se relacionan con la música luego de su paso por la orquesta? ¿Qué sentidos imprimen al recorrido por la orquesta al momento de imaginar un “proyecto de vida”? ¿Cómo significan el ejercicio de la música, luego del tránsito por el programa? ¿Qué resonancia tienen estos sentidos que trabajamos en la tesis respecto a entenderla como una “profesión”, como recreación, como alternativa laboral? ¿Qué prácticas vinculadas a su formación o inserción laboral despliegan tras haber formado parte de la orquesta? Analizar sus recorridos nos permitirá

dimensionar más profundamente las implicancias de dispositivos tales como las orquestas, ¿cómo viven los alcances y límites de estos dispositivos sus destinatarixs, considerando el devenir de sus cursos de vida?

Por último, no podemos dejar de atender al contexto en el que se desarrolló el proceso de escritura de esta tesis. Nos referimos al contexto de pandemia causada por el virus Sars COV-19 que afectó a todo el mundo, y nuestro país no fue la excepción. A partir del crecimiento de contagios y muertes causadas por este virus en nuestro país se decretó, durante la primera parte de la gestión de la pandemia, el aislamiento social preventivo y obligatorio (en adelante ASPO). Este periodo, en la región en la que se encuentra la orquesta escuela documentada, se extendió desde el 20 de marzo de 2020 hasta el 7 de noviembre de 2020, fecha en que se pasó al distanciamiento social preventivo y obligatorio (en adelante DISPO). Entre las reglamentaciones que incluye la situación de ASPO se encuentra la suspensión de clases presenciales, lo que generó nuevas modalidades de vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje y con los contextos formativos, entre ellos, la orquesta. A partir de estas situaciones, y mientras escribíamos esta tesis, iban surgiendo interrogantes respecto de la implementación del Programa de Orquestas Escuela en dicho contexto. En este tiempo, y dada la complicación de las condiciones laborales y vitales, no hemos tenido oportunidad de vincularnos sistemáticamente con lxs sujetxs que sostienen la orquesta. No obstante, nos preguntamos –y nos proponemos indagar a futuro- ¿cómo continuaron las actividades propuestas por la orquesta? ¿Con qué dificultades se encontraron lxs sujetxs y qué estrategias desplegaron? ¿Qué modalidades tomó la participación de “las familias” en el contexto de pandemia? En relación a las tecnologías usadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados en las orquestas ¿cómo impactó el ASPO? ¿Qué aspectos modificaron y cómo lo hicieron? Además nos preguntamos sobre las condiciones de existencia de lxs sujetxs que forman parte de la experiencia que relevamos, ¿cómo impactó la pandemia y su gestión en sus condiciones de vida? ¿Qué posibilidades y modalidades de continuidad tuvieron -si es que las tuvieron- en la orquesta? ¿Cómo se transformaron las prácticas de cuidado de lxs niñxs y jóvenes que asisten a la experiencia? Mientras escribimos estas palabras finales, volvemos

a encontrarnos en estricto aislamiento por la gravedad de la pandemia y la situación sanitaria. Ante la continuidad de esta situación, más allá de lo imaginado, nos urge también preguntarnos cómo abordar las prácticas de lxs sujetxs en estos contextos de aislamiento y/o distanciamiento.

Finalmente, quedamos a la espera de que este tiempo pase y nos podamos volver a encontrar en un concierto o en un ensayo o en un desayuno y recordar aquella frase que me dijo uno de los padres durante una de mis últimas visitas al campo, *“vas a escribir un libro con todo esto”*. No es un libro, pero es parte del relato de su historia, de sus historias, de nuestra historia.

Referencias bibliográficas

- AAVV (Sin fecha). *Guía para el uso de un lenguaje inclusivo*. Mar del Plata: Programa Integral de Políticas de Género, Universidad de Mar del Plata.
- Achilli, E. (2000). "Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural. En: Achilli, E. et. Al. *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario: UNR editora.
- Achilli, E. (2003). *Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos de pobreza urbana*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2013). "Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto". En: Elichiry, N. (Comp.) *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Allan, J. (2010). "Arts and the inclusive imagination: Socially engaged arts practices and Sistema Scotland". En: *Journal of Social Inclusion* 1(2), pp. 111-122.
- Alonso Bra, M. (2015). "La gestión social educativa: un recorrido comparativo por la política y administración educativa". En: *Questión*, vol. 1, núm. 47, pp. 24-40.
- Althabe, G. y Hernández, V. (2004). "Implicación y reflexividad en antropología". En: Hernández, V., Hidalgo, C. y Stagnaro, A. (comps.) *Etnografías globalizadas*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología, pp. 71-88.
- Anderson Levitt, K. (1996). "Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and U.S. classrooms". En: Levinson, B. y Holland, D. (1996) *The*

cultural production of the educated person. New York: State University of New York Press.

Anderson Levitt, K. (2005). "The schoolyard gate: schooling and childhood in global perspective". En: *Journal of social history*, vol. 38, issue 4, pp. 987-1006.

Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Ed. Taurus.

Armitage, M. (2005). "The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience within the Primary School". En: *Pedagógica Histórica*, 41(4.5), pp. 535-553.

Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso". En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO y Homo Sapiens.

Asad, T. (2008). "¿Dónde están los márgenes del Estado?" En: *Cuadernos de Antropología Social* N°27. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Argentina.

Avenburg, K., Cibeá, A. y Talellis, V. (2017). "Las orquestas infantiles y juveniles del Gran Buenos Aires. Estudio descriptivo del panorama de proyectos y programas vigentes entre 2014 y 2015". En: *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), pp. 13-57.

Avenburg, K. (2018). "Disputas en el orden simbólico: orquestas infantiles y juveniles en Argentina". En: *Runa* /39,1, 95-116.

Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Nueva York: Oxford University Press.

Barna, A. (2014). "Relaciones entre dispositivos administrativos y arreglos familiares en la gestión de la infancia 'con derechos vulnerados'. Un abordaje etnográfico. *Revista de estudios sociales*, N° 50, pp. 57-70.

- Barna, A. (2015). *La gestión de la infancia entre lo local y lo global. Una etnografía sobre intervenciones destinadas a restituir derechos de niños en dispositivos estatales en el marco de las leyes de protección integral*. Tesis doctoral en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Sin publicar.
- Barna, A. y Gallardo, S. (2017). “Operadores sociales” y “promotoras educativas”: renovadas figuras en (re) configuraciones contemporáneas en la gestión estatal de la infancia de sectores subalternos”. En: Novaro, G.; Santillán, L.; Padawer, A. y Cerletti, L. (coords.). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Barriach, C. (2020). “Organizaciones sociales y diseños de políticas culturales: trayectorias institucionales y representaciones en torno a dos proyectos musicales con jóvenes de sectores populares en un barrio de La Plata (Buenos Aires)”. En: Avenburg, K. (coord.): *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, N° 116. Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo. Argentina.
- Barsky, A. (2005). “El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires”. En: *Scripta Nova*, vol. IX, núm. 194 (36), pp. 1 – 21.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). “La participación política de niñ@s y jóvenes adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela”. En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 28.
- Benedict, R. (1989). *El hombre y la cultura. Investigación sobre los orígenes de la civilización contemporánea*. Barcelona: Edhasa.
- Benzecry, C. (2012). *El fanático de la ópera. Etnografía de una obsesión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bilinkis, M. (2013). “La educación sexual en disputa: una aproximación a los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral”. En: *Boletín de Antropología y Educación*, año 4, N° 5, pp. 27-29.

- Bilinkis, M., Gallardo, S., Fabrizio, M. L., Soto, F. y Barna, A. (2018). "El desafío del trabajo etnográfico con políticas educativas en contextos de transformación: entre los acervos documentales estatales y las apropiaciones locales actuales". En: Abate Daga, M. y Rodríguez Rocha, E. (comps.) *Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación, 2018*. Córdoba: Editorial del Centro de Estudios Avanzados.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A., Dussel, I. y Tiramonti, G. (1998). "Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos". *Revista Propuesta Educativa*, núm. 18, pp. 51-58.
- Blanco, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N° 3, pp. 1-15.
- Bobbio, N. (1999). *Estado, Gobierno y Sociedad. Por una teoría general de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Borchet, G. (2012). "El Sistema: a subjectivity of time discipline". En Araújo, E. y Duque, E. (eds.) *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas*. Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em Ciências Sociais. Pp. 59-79.
- Bourdieu, P. (1979) *La Distinción: crítica social del gusto*. París: Les Editions.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1998). "Espíritu de familia". En: Neufeld et al (comps.) *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2002). *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourgois, P. (2015). *En busca del respeto: vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bozzani D. y otros, (2011). *La práctica musical colectiva como desarrollo de competencias artísticas y sociales en niños y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad. Estudio de un caso: Creación de la Orquesta infantojuvenil "Villa Luján" de la UNLa*. Informe Final. Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Lanús. 2008-2011. Buenos Aires.
- Bravo, H. (1994). *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*. CEAL, Buenos Aires.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). "Beyond identity". En: *Theory and Society*, 29, pp. 1-47. (Traducción)
- Caisso, L. (2015). *Una escuela como ésta. Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba (Argentina)*. (Tesis Inédita de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Calderón, J. (2017). "Estrategias de intervención con niños y familias en un Centro de Acción Familiar". Ponencia presentada en V Congreso Latinoamericano de Antropología, y XVI Congreso de Antropología de Colombia.
- Carli, S. (1992). "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva". En: *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Carli, S. (2002). "Introducción". En: *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

- Carli, S. (2003). "Educación pública. Historia y promesas". En: Feldfeber, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Carli, S. (2006). "Apuntes críticos sobre el documento base: Ley de educación nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa". En: AAVV, *La educación en debate: Desafíos para una nueva Ley*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carro, S., Neufeld, M. R., Padawer, A. y Thisted, S. (1996). "Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana". *Revista Propuesta Educativa* 14, 60-66.
- Cerletti, L. (2008). "Educación y (des)igualdad. Un análisis del Programa Integral para la Igualdad Educativa desde la investigación etnográfica". En: *RUNA* N° 28, pp. 11-28.
- Cerletti, L. (2012). "Familias y "participación": un análisis comparativo de la Ley 1.420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional". En: *Revista Propuesta Educativa*, 37, 69-77.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.
- Cerletti, L. (2015). "Del presente a los años 60: representaciones y regulaciones sobre la vida familiar y la educación infantil en Argentina". En: *Revista de Antropología Social* 2015, 24, 349-374.
- Cerletti, L. (2018). "Educación infantil y familias de clase media. Un análisis etnográfico". En: *Revista Contemporánea de educación*, v13, n°26, pp. 68-84.
- Cerletti, L. (2020, en prensa). "Políticas educativas y prácticas cotidianas en la escuela. Notas sobre algunos cambios y continuidades en los inicios del siglo XXI". En: Neufeld, MR. (comp.) *Políticas Sociales y Educativas, entre*

dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Cerletti, L.; Fabrizio M. L. y Montero, J. (2012). Desafíos de ahora y siempre: sobre el trabajo con referentes empíricos múltiples. Ponencia presentada en Segundo Seminario Taller de Antropología y Educación. CEACU, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. Junio de 2012.

Cerletti, L y Gessaghi, V. (2017). “¿Niños pobres? ¿Niños ricos? Discusiones sobre las representaciones regulaciones de la vida familiar en torno a la escolaridad infantil”. En: Novaro, G.; Santillán, L.; Padawer, A. y Cerletti, L. (coords.). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad.* Buenos Aires: Editorial Biblos.

Cerletti, L. y Santillán, L. (2018). “Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones histórico-etnográficas”. En: *Cuadernos de Antropología social /47*, pp. 87-103.

Cerletti, L., Fabrizio, M. L. y Santillán, L. (2018). “Educación, escolarización infantil y clases sociales: un análisis de las iniciativas colectivas y de las expectativas de futuro documentadas desde las familias”. En: Abate Daga, M. y Rodríguez Rocha, E. (comps.) *Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación, 2018.* Córdoba: Editorial del Centro de Estudios Avanzados.

Clemente, A. y Dantas-Whitney, M. (2017). “Queremos enseñarles que hay otras maneras”: Los encuentros etnográficos y la enseñanza de inglés en una escuela de Oaxaca”. En: *Actas del 1° Seminario Internacional. Etnografías con Niños y Niñas y Adolescentes*, IDES.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança.* Jorge Zahar Ed, Río de Janeiro.

Colángelo, A. (2003). “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. En: *Serie Encuentros y Seminarios*, www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf.

- Colángelo, A. (2011). "El saber médico y la definición de una 'naturaleza infantil' entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en la Argentina". En: Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C., y Zapiola, M. C. (eds.) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Collier, J., Rosaldo, M. y Yanagisako, S. (1997). "¿Existe una familia? Nuevas perspectivas en antropología". En: Lancaster y Di Leonardo (comps) *The Gender Sexuality Reader*. London: Routledge. (Traducción de Miranda González).
- Cook, D. (2003). "Spatial biographies of children`s consumption. Marketplaces and spaces of childhood in the 1930s and beyond", En: *Journal of consumer cultura*, 3: 147.
- Cook, D. (2009). "When a Child is not a Child, and Other Conceptual Hazards of Childhood Studies". En: *Childhood*, vol. 16 N° 1, pp. 5-10.
- Corrigan P. y Sayer, D. (2007) "La formación del Estado inglés como revolución cultural". En: Lagos M y Calla P (comp.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestarías en América Latina*. INDH/PNUD. La Paz.
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Couve, A. y Dal Pino, C. (2007). "Las orquestas infantiles y juveniles: el proyecto venezolano y la propuesta del gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires (ZAP) ¿una réplica?". En: 2º Congreso Nacional y 1º ELECE. SAECE, Buenos Aires.
- Cowan Ros, C. y Nussbaumer, B. (2011). *Mediadores sociales. En la producción de prácticas y sentidos de la política pública*. Buenos Aires: Editorial Ciccus.
- Cragolino, E. (2001). *Educación y Estrategias de reproducción social en familias de origen campesino*. (Tesis inédita de doctorado en Antropología). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Cragolino, E. (2006). "Estrategias educativas en familias del norte cordobés". En: Cuadernos FHycSJ, N° 30. Jujuy, Argentina.
- Cravino, C. (1998). "Los asentamientos del Gran Buenos Aires. Reivindicaciones y contradicciones". En: *VVAA: Antropología Social y Política. Hegemonía y Poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cravino, M. C. y Neufeld, M. R. (2007). "Entre la hiperinflación y la devaluación: saqueos y ollas populares en la memoria y la trama organizativa de los sectores populares del Gran Buenos Aires (1989-2001)". En: Cravino, M. C. (edit.) *Resistiendo en los barrios. Acción colectiva y movimientos sociales en el área metropolitana de Buenos Aires*. Los Polvorines: Prometeo.
- Chaves, M. (2010). "¿Juventud?". En: *Jóvenes, Territorios y Complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Daich, D. y Sirimarco, M. (2009). "Anita anota. El antropólogo en la aldea (penal y burocrática)". En: *Cadernos de campo, n° 18*, pp. 13-28.
- Danani, C. (2008). "América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad". En: *Ciencias Sociais Unisinos*, janeiro-abril, año/vol. 44, número 001, pp. 39-48. Universidade do Vale do Rio dos Sinos Sao Leopoldo, Brasil.
- Daroqui, A. y Guemureman S. (1999). "Los menores de hoy, ayer y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica". *Delito y Sociedad*, n°13. Buenos Aires: Editorial La Colmena.
- Das, V. y Poole, D. (2008). "El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas". En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 27: 19-52. Argentina.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Martino, M. (2010). "Ocho notas críticas sobre políticas de protección a Niños y Adolescentes en América Latina". En: *Revista CUHSO. Cultura Hombre Sociedad*, vol. 20, n° 1, pp. 31-48.
- De Mause, L. (1982). *Historia de la Infancia*. Barcelona: Alianza Universidad.

- Devroop, K. (2008). "Changing Lives through Participation in Band: The South African Musical Outreach Project". En: *National Band Association Journal* 49 (2): 60–61.
- Díaz de Rada, A. (2011). "Tejidos de tiempo. Algunos comentarios para pensar sobre la infancia y la escuela". En: Batallán, G. y Neufeld, M. R. (coord.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Diez, C. (2020, en prensa). "Los sentidos de la apelación comunitaria en el caso del Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar". En: Neufeld, MR. (comp.) *Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Editorial Pre textos.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2013). "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas". En: Duschatzky, S. (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Eco, H. (2007). *Historia de la Belleza*. Barcelona: Debolsillo.
- Eco, H. (2007). *Historia de la Fealdad*. Barcelona: Debolsillo.
- Egaña del Sol, P. (2007). Orquestas Infantiles y Juveniles: evaluación de impacto en rendimiento escolar. En: Encuentro Anual de La Sociedad de Economía de Chile, Reñaca.
- Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación: teoría e Historia de la educación popular en Argentina y América latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

- Enriz, N. (2010). *Juegos, saberes y experiencias infantiles mbyá-guaraní en Misiones*. (Tesis inédita de doctorado en Antropología). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Escribal, F. (2017). "Orquestas infanto – juveniles suramericanas en perspectiva de Derechos Culturales". En: *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), 107-127.
- Ezpeleta J. y Rockwell, E. (1983). Escuelas y clases subalternas. En: *Cuadernos Políticos*, Nº37, pp. 70-80.
- Ezquivel, V.; Faur, E. y Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el Mercado*. Buenos Aires: Editorial IDES/UNICEF.
- Fabrizio, M. L. (2019). "Niñez y agencia infantil: reflexiones a partir de una orquesta infanto juvenil". En: *Avá. Revista del Postgrado en Antropología Social*, Vol. 34, pp. 29-56.
- Fabrizio, M. L. y Montero, J. (2013). "Usos de contenidos artísticos en experiencias formativas de sectores sociales divergentes: producción social del conocimiento y procesos de apropiación que protagonizan niños, jóvenes y adultos". En: *Actas de las VII Jornadas de Investigación de Antropología Social*.
- Fabrizio, M. L. y Montero, J. (2015). "Expectativas de adultos y trayectorias de niños y jóvenes: formulaciones sobre el futuro de sujetos en contextos formativos divergentes marcados por la desigualdad social". En: *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*. Año XVIII, Nº XIX: 75-99. Argentina.
- Fabrizio, M.L.; Bilinkis, M. y Gallardo, S. (2017). "El trabajo de campo con documentos producidos desde el Estado: reflexiones metodológicas entre tres campos de investigación referidos a políticas y programas orientados a la infancia". En: *Actas de las XII Reunión de Antropología del Mercosur*. Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Fajardo, S. P. (2002). "Retórica e realidade dos direitos da criança no Brasil. En: Nahra, C. y Bragaglia, M. (orgs.), *Conselho Tutelar: gênese, dinâmica e tendências*. Canoas: ULBRA, pp. 41-70.

- Faur, E. (2011). "Lógicas en tensión. Desencuentros entre la oferta y demanda de los servicios de cuidado en Buenos Aires". *Revista de Ciencias Sociales*, N° 27, pp. 68-81.
- Feldfeber, M. (2003). "Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina". En: Feldfeber, Myriam (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Feldfeber, M. (2006). "Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada 'por decreto'". En: Andrade Oliveira, D. y Feldfeber, M. (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc. Pp. 53-72.
- Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). "La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 18, 421-445.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "Nuevo Signo". En: *Educ. Soc. Campinas*, v. 32, n. 115, 339-356. Abr-jun.
- Fernández Bustos, C. (2006). *La ruptura de la exclusividad del gusto a través de la música sinfónica como espacio de integración social para niños y jóvenes de sectores populares: las Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile*. Tesis de Maestría. Chile. Universidad de Chile.
- Fernández Calvo, D. (2003). La integración social de los niños y jóvenes pobres, a través de la música: Proyectos de orquestas juveniles en América Latina y en la Argentina. En línea, recuperado de: http://www.especialmentemusica.com.ar/html/esp_proyectos_de_orquestas_juveniles_en_america_latina_y_en_la_argentina.html
- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2014). "Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario". En: Serie *La educación en debate*, n°16, octubre 2014. Documentos de la DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

- Flandrin, J. L. (1984). "Infancia y sociedad. A propósito de un libro de Philippe Aries". En: *La moral sexual en occidente*. Barcelona: Granica.
- Fleury, S. (1999). "Políticas sociales y ciudadanía". En: CD-ROM. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social.
- Fonseca, C. (1999). "O abandono da razão: A descolonização dos discursos sobre a infância e a família". En: E. A. L. de Souza (org.), *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*, pp. 255-274. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, C. (2005). "La clase social y su recusación etnográfica". En: *Etnografías contemporáneas*, v.1, n° 1, pp.117-138.
- Fonseca, C. y Cardarello, A. (2009). "Direitos dos mais e menos humanos". En: Fonseca, C. y Schuch, P. (org.) *Políticas de proteção à infância. Um olhar antropológico*. Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Fontes, V. (1996). "Capitalismo, excluídos e inclusão forçada". En: *Tempo*, vol. 2, N° 3 34-58.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2006). "Clase del 1° de febrero de 1978". En: Foucault, M. *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (1991). "La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista feminista de la cultura política del capitalismo tardío". En: *Debate Feminista*, marzo 1991.
- Gallardo, S. (2013). "Intervenciones estatales sobre la escolarización infantil en sectores subalternos: reflexiones en torno a apropiaciones locales de propuestas "socioeducativas" para la "inclusión escolar". En: *Actas de la X Reunión de Antropología del Mercosur*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Gallardo, S. (2017). "La comunidad aporta un saber allí donde aparecen los límites de la escuela..." Desentrañando lo socioeducativo como

modalidad de regulación estatal sobre la escolaridad de niños y niñas de sectores subalternos”. Ponencia presentada en V Congreso Latinoamericano de Antropología y XVI Congreso de Antropología de Colombia.

Gallardo, S., Barna, A. y Bilinkis, M. (2015). “Actuaciones institucionales en la era de los derechos del niño. Algunos aportes desde la perspectiva etnográfica”. En: *Boletín de Antropología y Educación*, año 6 n° 9, pp. 45-49.

Gandulfo, C. (2017). “Hablan poco guaraní, saben mucho”: Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. En: *Actas del 1° Seminario Internacional. Etnografías con Niños y Niñas y Adolescentes*, IDES.

Garay, A., Cincotta, C. y Fontana, A. (2012). “Introducción”. En: *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas*. Seminario Interno DNPS, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

García, J. (2016). “Bachilleratos populares y Estado: relaciones dinámicas y complejas”. En: *Publicar* - Año XIV N° XXI, pp. 25- 46.

García Palacios, M. y Hecht, C. (2009). “Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas”. En: *Revista Tellus* N° 17, segundo semestre, pp. 163-186.

Garnique, F. (2012). “Las representaciones sociales: los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”. En: *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 34, N° 137, pp. 99-118.

Gentili, P. (1998). “El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”. En: Álvarez Uría, F. et al (comps.). *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: La Piqueta. Pp. 242-257.

- Gentilli, P. y Sveridlick, I. (comp.) (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gessaghi, V. y Petrelli, L. (2008). "El debate en torno a la Ley de Educación Nacional: una mirada sobre la construcción de sentidos acerca de la participación". En: *Revista Propuesta Educativa*, año 17, número 29, pp. 85-89.
- Gessaghi V. Y Petrelli, L. (2020, en prensa). "¿Ya está todo cocinado?": adultxs a cargo de niñxs y docentes en la trama del debate por la Ley de Educación Nacional". En: Neufeld, MR. (comp.) *Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Giberti, E. (1997). *Políticas y niñez*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Giddens, A. (1982). "Hermenéutica y teoría social". En: *Profiles and critiques in social theory*. Estados Unidos: University of California Press.
- Glutz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Gluz, N. (2009). "De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales". En: Feldfeber, M. (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique – UBA.
- Gluz, N. (2010). "¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales". En: Gentilli, P., Saforcada, F., Gluz, N., Imen, P. y Stubrin, F. *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: CLACSO Biblioteca Virtual.

- Goodman, M. E. (1972). *The Culture of childhood: child's-eye views of society and culture*. Nueva York: Teachers College Press.
- Grassi, E. (1998). "La familia, un objeto polémico. Cambios en la dinámica familiar y cambios de orden social". En: VVAA, *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Grassi, E., Hintze, S. Y Neufeld, M.R. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires: Ed Espacio.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1996). "Crisis del Estado de Bienestar y construcción del sentido de las políticas sociales". En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 9, 15-38.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires. Gedisa.
- Hall, S. (2003). "Introducción: ¿quién necesita identidad?". En: Hall, S. y Dugay, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hammersley, M y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hardman, C. (2001 [1973]). "Can there be an Anthropology of children?". En: *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4 (2): 85-99.
- Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Península.
- Hecht, A. C. (2013). "Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística". En: *Revista Infancias Imágenes*, vol. 12, n° 1, 7-17.
- Hirsch, M. (2017). *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria*. (Tesis inédita de doctorado en Antropología). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Imen, P. (2006). "Crítica de la calidad educativa como fetiche ideológico. Una respuesta desde el marxismo a las mitologías ministeriales". [Manuscrito no publicado] Departamento de Educación, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Ingold, T. (2011). *Being Alive. Essays of movement, knowledge and description*. New York: Routledge.
- James, A. (2007). "Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials". En: *American Anthropologist*, 109 (2), pp. 261-272.
- Kosík, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México D. F: Editorial Grijalbo.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. París: Galimard/ Du Seuil.
- Lahire, B. (2006). "Infancia y Adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples". En: *Revista de Antropología Social* 16, 21-38.
- Lamas, M. (2000). "El género es cultura". En: *Papeles Iberoamericanos OEI*.
- Lave, J. (2001). "La práctica del aprendizaje". En: Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Lave, J. (2015a). "Aprendizagem como/na prática". En: *Horizontes Antropológicos*, año 21, n° 44, pp. 37-47
- Lave, J. (2015b). *La cognición en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lave, J. y Packer, M. (2011). "Hacia una ontología social del aprendizaje". En: *Revista de Estudios Sociales*, N° 40.
- Lavrin, A. (1994). "La niñez en México e Hispanoamérica: rutas de exploración". En: Gonzalbo Aizpuru, P. y Rabell, C. (comps.) *La familia en el mundo Iberoamericano*, pp. 41-72. México: Instituto de Investigaciones Sociales / UNAM.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). "La producción cultural de la persona educada: una introducción". En: Levinson, B. Foley y Holland, D. *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press.

- Lindblom, C. (1991). *El proceso de elaboración de políticas públicas*. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas.
- Lionetti, L. y Míguez, D. (comps.) (2010) *Las infancias en la historia argentina*. Buenos Aires: Prohistoria.
- Llinás, P. (2011). "Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria". En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO y Homo Sapiens.
- Llobet, V. (2009) *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Editorial NOVEDUC.
- Llobet, V. (2009). "Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento". En: *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, vol. 14, núm. 2, pp. 73-94.
- Lowi, T.J. (1963). "American Business, public policy, case studies and political theory". En: *World Politics Vol. 16*.
- López Fittipaldi, M. (2012). "Educación y movimientos sociales. De compromisos y distanciamientos". En: *2º Seminario/Taller de Antropología de la Educación*. Rosario.
- Magistris, G. (2018). "La construcción del "niño como sujeto de derechos" y la agencia infantil en cuestión". En: *Journal de Ciencias Sociales*, 11, pp. 6-28.
- Majno, M. (2012). "From the Model of El Sistema in Venezuela to Current Applications: Learning and Integration through Collective Music Education". En: *Annals of The New York Academy of Science* 1252: 56-64.
- Majone, G., & Wildavsky, A. B. (1978). *Implementation as evolution*. ND.
- Manzano, V. (2006). "Movimiento de desocupados y educación: etnografía de procesos de articulación política". En: Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Entre dos orillas*. Buenos Aires: Libros del Estante.

- Manzano, V. (2008). "Etnografía de la gestión colectiva de las políticas estatales en organizaciones de desocupados de La Matanza-Gran Buenos Aires". En: *RUNA*, N° 28, pp. 77-92.
- Manzano, V. (2009). "Un barrio, diferentes grupos: Acerca de dinámicas políticas locales en el distrito de la Matanza". En: Grimson, Ferraudi Curto y Segura *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- Manzano, V. y Ramos, A. (2015). "Procesos de movilización y de demandas colectivas: estudios y modos de abordar "lo político" en la vida social". En: *Identidades* núm. 8, año 5, pp. 01-25.
- Manzione, M.A, Lionetti, L. y Di Marco, C. (2012). *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Buenos Aires: La Colmena.
- Marco, F. (2007). "El cuidado de la niñez en Bolivia y Ecuador: cuidado de algunos, obligaciones de todas". *CEPAL, Unidad Mujer y Desarrollo Santiago de Chile*. CEPAL. Documento preparado para ser presentado en la X Conferencia Regional de la Mujer, Quito, Ecuador.
- Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Planeta Agostini.
- Menéndez, E. (2010). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario: Prohistoria.
- Michi, A. (2009). "Los sentidos construidos en torno a la relación entre inclusión escolar y prácticas de educación social". INFOD, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Michi, N. (2015). "Educación popular. Experiencias y pensamientos". En: *Polifonías. Revista de educación*. Año IV / N° 7, pp. 15-19.
- Migliavacca, A., Remolgao, M. y Urricelqui, P. (2016). "Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo". En: *Revista del IICE/40*, 67-82.

- Milstein, D. (2011a). "Infancia y Ciudadanía en el Siglo XXI". Conferencia dictada en el III Congreso Internacional y XI Congreso Nacional. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.
- Milstein, D. (2011b). "Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad". E: Milstein, D. y otros (comp.) *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre espacios y tiempos compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila / CAS-IDES.
- Milstein, D. (2015). "Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores". En: *Espacio en Blanco – Serie Indagaciones*, n°25, pp. 193-211.
- Montesinos, M. P. (2002). *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Sin publicar.
- Montesinos, M. P. (2010). "Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009". En: Neufeld, M. R. (comp.) *Políticas sociales y educativas entre dos épocas. Abordajes etnográfico – históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (1998). "¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los "Unos y los Otros" (Y de Nosotros también)". Ponencia presentada en la V Reunión del Mercosur "Cultura y Globalización". Tramandaí, Brasil.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2003). "Pobreza, niñez y diferenciación social". En: *Runa XXIV*, pp. 63-81.
- Montesinos, M. P., Schoo, S. y Sinisi, L. (2009). "Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria". En: *Serie La Educación en debate*. Buenos Aires: Documentos de la DiNIECE, Ministerio de Educación.
- Moore, H. (1999). *Antropología y feminismo*. Valencia: Universitat de Valencia.

- Mouffe, C. (2005). *En torno a lo político*. México: Fondo de cultura Económica.
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2011). "Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales". *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (1), 13-42.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Negandhi, A.R. (1975). *Interorganization Theory*. Kansas City: Kansas University Press.
- Neufeld, M. R. (1988). "Estrategias familiares y escuela". En: *Cuadernos de antropología social*. 2, 31-39.
- Neufeld, M. R. (1997). "Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación". En: *Cuadernos del INAPL*, 17, 145-158.
- Neufeld, M. R. (2000). "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". En: *Ensayos y experiencias N°36*, pp. 3-13.
- Neufeld, M. R. (2005). "Investigación antropológica y problemáticas socioeducativas en América Latina: Tendencias y propuestas". En: Garbulsky, E. (Comp.) *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología*. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Neufeld, M. R. (2010). "Desigualdad educativa en contextos urbanos: pensando hoy sobre la CABA – Ciudad Autónoma de Buenos Aires". Ponencia presentada en IV jornadas "Vivir en la ciudad": tendencias estructurales y procesos emergentes. Rosario.
- Neufeld, M. R. (2020, en prensa). "Introducción". En: Neufeld, MR. (comp.) *Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

- Neufeld, M.R. y Wallace, S. (1998). "Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas a herencias no queridas a propuestas abiertas". En: *Antropología Social y Política*. Buenos Aires: Eudeba.
- Neufeld, M. R. y Thisted, A. (1999). "El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento". En: Neufeld, M. R. y Thisted, A. (comps.) *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Neufeld, M.R., Cravino, C. y Fournier, S. (2002). "Sociabilidad y micropolítica en un barrio *bajo planes*". En: Andrenacci, L. (org.) *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2004). "Vino Viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia". En: *Cuadernos de Antropología Social* 19, pp. 83-100.
- Novaro, G.; Santillán, L.; Padawer, A. y Cerletti, L. (coords.). (2017). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Nozick, R. (1969). "Newcomb's Problem and Two Principles of Choice". En: Rescher, N. (ed.) *Essays in Honor of Carl G. Hempel*. Holanda: D. Reidel Publishing Company.
- Oreja Cerruti, M. B. (2014). "Políticas nacionales para la inclusión en educación y co-responsabilidad Estado—organizaciones de la sociedad civil". I Encuentro Internacional de Educación, UNCPBA. Tandil.
- Ortner, S. (1984). "Theory in Anthropology since the sixties". En: *Comparative Studies in Society and History*, 26 (1), 126-166.
- Oszlak, O. (1984). *Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Estudios CEDES.

- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad: una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Padawer, A. (2010). "Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa". En: *Horizontes antropológicos*, año 16, nº34: 349-375. Argentina.
- Pautassi, L. y Zibechi, C. (2010). "La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias". CEPAL. Serie Políticas Sociales 159. Santiago de Chile.
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Paviglianiti, N. (1995). "La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en Argentina. Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública". En: *Serie Pedagógica (2)*, 123-146. Buenos Aires.
- Persczyk, J. (2012). "Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas". En: *Seminario Interno DNPS*, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Petrelli, L. (2008). "Las presencias de los padres en las instituciones educativas y la configuración del trabajo docente: el caso de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires". En: *Intersecciones en Antropología* 9, 291-306.
- Pressman, J.L. & Wildavsky, A. (1973) *Implementation*. Berkeley: University of California Press.
- Pires, F. (2007). "Quemtem medo de mal-assombro? Religiao e Infancia no semi-árido nordestino". Tesis de doctorado, Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil.

- Provoste Fernández, P. (2012). "Protección social y redistribución del cuidado en América Latina y el Caribe: el ancho de las políticas". En: *Serie Mujer y Desarrollo*, N° 120.
- Puiggrós, A. (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo". En: *Nueva Sociedad* n° 146, 90-101.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2019). *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)*. Buenos Aires: Galerna.
- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Rabotnikof, N. (1998). "La dicotomía público-privado". *Revista Debate Feminista*, Vol. 18.
- Rada, T. y Salvador, A. (2006). "'Yo no valgo para estudiar'...: Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social". En: *Revista Contextos Educativos*, Vol. 9, N°09. Pp. 87-106.
- Raggio, L. (2003). "Evaluación de programas sociales desde una perspectiva cualitativa. En torno de la definición de las necesidades a partir de los destinatarios". En: Lindenboim, Javier y Danani, Claudia (coord.): *Entre el trabajo y la política. Las reformas de las políticas sociales argentinas en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Editora Biblos.
- Raggio, L. (2013). *Las relaciones entre el campo cultural y el campo de poder. Las políticas culturales en la ciudad de Buenos Aires 2000-2010*. Tesis de doctorado en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). "Las escuelas primarias en los márgenes: realidades y futuro". En: Puiggrós, A. et al, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Retamozo, M. (2006). "Notas en torno a la dicotomía público – privado: una perspectiva política". *Reflexión Política*, Año 4, N° 16.

- Rockwell, E. (1996). "Claves acerca de la "apropiación": la escolarización rural en México". En: Levinson, B. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Estados Unidos: State University of New York.
- Rockwell, E. (2005). "Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico". Conferencia en sesión plenaria. Primer Congreso de Etnología y Educación. Talavera La Reina: Universidad Castilla La Mancha.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en el proceso etnográfico*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2011). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?". En: Batallán, G. y Neufeld, M. R. *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Rodríguez Enríquez, C. (2005). "Economía del cuidado y la política económica: una aproximación a sus interrelaciones". Ponencia presentada en la Trigésima octava reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Mar Del Plata, Noviembre de 2005.
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad socio cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En: Werstch, J. & Del Río, E. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Pp. 111-128.
- Rose, N. (2006). "Governing "advanced" liberal democracies". En: Sharma, A. y Gupta, A. (eds.). *The anthropology of the state: a reader*. Oxford: Blackwell.
- Rose, N; O`Malley, P. y Valverde, M. (2006) "Governmentality". En: *Revista Law & Society, Annual Review*, 2, 83-104.
- Roseberry, W. (2007). "Hegemonía y el lenguaje de la controversia". En: Lagos, M. y Calla, P. (Comp.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas de contestatarias en América Latina*. Bolivia: Cuadernos de Futuro 23.

- Roy, M., Devroop, K. y Getz, L. (2014). "Improvement in South African students' outlook due to music involvement". En: *Music Education Research*. Disponible: <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2014.910183>.
- Rúa, M. (2014). *Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento. La producción social de las prácticas de escritura en un 1º grado de la Educación Primaria en el Conurbano Bonaerense*. (Tesis inédita de Maestría en Antropología Social). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rúa, M. (2016): "Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre conocer, saber y conocimiento". En: *Runa*, Vol. 37, N° 1.
- Rúa, M. (2021). "Entre el aprendizaje como práctica y la práctica como aprendizaje: Vygotsky, Gramsci y los procesos de construcción de conocimiento en la "microclase"". En: Moya, M. y Rúa M. (eds.) *Aprendiendo las prácticas del quehacer antropológico en la facultad*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Santillán, L. (2003). "Entre la casa, la calle y el apoyo escolar: el estatus del sujeto/niño en contextos de pobreza urbana y educación complementaria". Ponencia presentada en las 6º jornadas Rosarinas de *Antropología Social*, Rosario.
- Santillán, L. (2009). "Antropología de la crianza: la producción social de "un padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos Aires". En: *Etnográfica*, 13 (2), pp. 265-289.
- Santillán, L. (2011). "El cuidado infantil, la vida familiar y las formas en que se territorializan las intervenciones sociales: un estudio en barrios populares del Gran Buenos Aires". En Cosse, I; Llobet, V; Villalta, C y Zapiola M.C. (eds.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Siglos XIX y XX (pp. 287-310). Ed. Teseo, Buenos Aires.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Santillán, L (2015). "La demanda por educación en barrios populares del Gran Buenos Aires: acerca de la militancia política, el voluntariado social y la

- actuación colectiva de los pobladores” (1985 y 2015). En: *Actas de la XI REUNION DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR*, Montevideo.
- Santillán, L. (2017a). “Las familias, las comunidades y la demanda del jardín de infantes”. En: *Revista Voces en el Fénix*, año 8 N°66, pp. 104-111.
- Santillán, L. (2017b). “¿Quiénes educan a los chicos? Una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación”. En: Redondo, P. y Antelo, E. (eds.). *Encrucijadas de la educación infantil: entre el cuidar y el enseñar*. Rosario: Ed Homo Sapiens.
- Santillán, L. (2020, en prensa). “Infancia, educación y políticas sociales. Un abordaje antropológico acerca del encuentro de las familias con el Estado”. En: Neufeld, MR. (comp.) *Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Santillán, L. y Woods, M. (2005). “Iglesia y cuestión social: la intervención de la Iglesia Católica en la construcción de demandas de educación, tierra y vivienda en el Gran Buenos Aires”. En: *Revista de Antropología*, Vol. 48, N° 1, pp. 281-314.
- Santillán, L., Szulc, A. y et. al. (2008). “Textos, contextos y texturas de la niñez y los niños en la antropología clásica: construyendo un equipo de investigación”. En *Actas de la II Jornada de Investigación y Extensión De Equipos del Programa de Reconocimiento Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras*.
- Scheeper - Hughes, N. y Sargent, C. (eds.) (1998). *Small Wars. The Cultural Politics of Childhood*. London: University of California Press.
- Schuch, P. (2009). *Práticas de justiça. Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA*. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Sendón, M. A. (2011). “El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria”. En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO y Homo Sapiens.

- Shore, C. (2010). "La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones Sobre la "formulación" de las políticas". En: *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 10, pp. 21- 49 Universidad de los Andes, Bogotá.
- Shore, C, y Wright, S. (1997). *Anthropology of public policy: Critical perspectives on governance and power*. London: Routledge.
- Sileoni, A. (2010). "El Estado educador argentino en el bicentenario de mayo". En: *Aportes para el debate*, 77-88.
- Sinisi, L. (2007). "El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas "innovadores". En: *Revista REDiparc*.
- Sinisi, L. (2010). "Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?" En: *Boletín de Antropología y Educación, N°1*: 11-14.
- Sinisi, L. Y Montesinos, P. (2009). "Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos". En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 29: 43-60.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M. (2011). "La enseñanza de la Antropología y la formación de profesores". En: *Revista Espacios*, pp. 1-12.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Llosa, S. y Topasso, P. (2006). "Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la Ley de Educación desde una perspectiva de educación permanente y popular" [Manuscrito no publicado]. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Sosenski, S. y Albarrán, E. (2012). "Introducción". En: *Nuevas Miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*. México: Instituto de Investigaciones Históricas.
- Soto, M. F. (2017). "Un primer acercamiento al campo de las "políticas socioeducativas" a partir de la creación de la Junta Socioeducativa de

- Clasificación Docente en la Ciudad de Buenos Aires”. En Actas de las XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Social.
- Soto, M. F. (2020). Programas Socioeducativos de la Ciudad de Buenos Aires: sentidos sobre la educación en torno al proceso de creación y regulación de la Junta de Clasificación Docente”. (Tesis inédita de licenciatura en Antropología). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Southwell, M. (2001). “La reforma educativa y sus mitos”. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Educación. Córdoba.
- Szulc, A. (2006). “Antropología y Niñez: de la omisión a las “culturas infantiles”. En: Wilde, G. y Schamber, P. (comps.) *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Buenos Aires: SB.
- Szulc, A. (2019). “Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche”. En: *Runa*, vol. 40, i. 1, 53-63.
- Szulc, A., Hecht, A. C., Hernández, M. C., Leavy, P., Varela, M., Verón, L., Enriz, N. y Hellemeyer, M. (2009). “La Investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología”. En: *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Talellis, V., Avenburg, K. y Cibeá, A. (2019). “Panorama de orquestas y coros infantiles y juveniles en el GBA: rastreos realizados y líneas abiertas”. En: *Las artes frente a la exclusión. Manifestaciones artísticas como prácticas de inclusión, integración y/o transformación social*, Avenburg, K., Cibeá, A. y Talellis, V., (comps.), pp. 11-33. Buenos Aires: UNDAV Ediciones.
- Talellis, V. (2019). “Políticas(s) y cultura. Reflexiones en torno a la implementación de una propuesta pública estatal de orquesta juvenil en la Ciudad de Buenos Aires”. En: *Disputar la cultura. Arte Transformación Social*, Julieta Infantino (ed.). Buenos Aires: RGC ediciones.
- Talellis, V. y Amantía, E. (2020). “Los coros infantiles y juveniles en el GBA. Reflexiones en torno a los cambios de las políticas culturales en la gestión

- pública". En Avenburg, K. (coord.) *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. N° 116. Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.
- Talou, C.; Borzi, S; Sánchez Vázquez, M.; Gómez, M.; Escobar, S. y Hernández Salazar, V. (2010). "Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes". En: *Revista de Psicología* (11), 125-145.
- Taylor S. J. y Bodgan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- Terigi, F. (2010). "La inclusión como problema de las políticas educativas. Aportes a las conclusiones del sector Educación de EUROsocial". En: *Sevres*.
- Thisted, S. (2012). "Pasado y presente de las políticas socioeducativas". En: *VVAA, Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas*. Seminario Interno DNPS, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Thomson, E. (1979). *Tradición, revuelta y conciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica.
- Thomson, E. (1981). *La miseria de la teoría*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Tiramonti, G. (2004). "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación". En: Tiramonti, G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO y Homo Sapiens.
- Trouillot, M. (2001). "La antropología del Estado en la era de la globalización, encuentros cercanos de tipo engañoso". En *Current Anthropology*, Vol.42, N°1: 5.
- Tunstall, T. (2012). *Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music*. New York: W. W. Norton & Company.

- Turner, V. y Bruner, E. (eds.) (1986). *The Anthropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press.
- Varela, J (1992). "Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo". En: *Revista de Educación*, núm. 298, p. 7-29.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). "La maquinaria escolar". En: *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vázquez, A. (2017). "Las orquestas como política pública socioeducativa y cultural. Una aproximación antropológica al Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. En: *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), 83-106.
- Velasco San Martín, P. (2009). *Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile: Una estrategia de Inclusión. Estudio de caso sobre las Orquestas de Curanilahue*. Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Antropología y Desarrollo. Disponible:
http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-velasco_p/pdfAmont/cs-velasco_p.pdf.
- Vianna, A. (2002). "Quem deve guardar as crianças? Dimensões tutelares de gestãoda infancia". En: Sousa Lima, A. C. *Gestar e gerir. Estudos para uma antrpologias aadministração pública no Brasil*. Río de Janeiro: Relume-Dumará.
- Vianna, A. (2010). "Derechos, moralidades y desigualdades. Consideraciones acerca de procesos de guarda de niños". En: Villalta, C. (Comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos*. Buenos Aires: Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Villalba, M. (2010). La política pública de las orquestas infanto-juveniles. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 8, Nº 1, enero-junio 2010, pp. 131-149. Universidad de Manizales. Colombia.
- Villalta, C. (2010). "Introducción". En: Villalta, C. (comp.), *Infancia, justicia y derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

- Villalta, C. (2012) “La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales”. *Estudios en antropología social*, vol. 1, n°2. Buenos Aires: Centro de Antropología Social, IDES.
- Villalta, C. y Llobet, V. (2015). “Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina”. En: *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 13 (1): 167-180.
- Viñao Fraga, A. (1994). “Tiempo, historia y educación”. En: *Revista complutense de educación*, vol. 5 (2), 9-45. Madrid: Edit. Complutense.
- Vior, S. y Rodríguez, L. (2012). “La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización”. En: *Pro-Posicoes*, v. 23, n. 2(68), pp.91-104.
- Vommaro, G. y Gené, M. (2017). “Argentina: el año de Cambiemos”. En: *Revista de Ciencia Política*, vol. 37, n°2, 231-253.
- Wald, G. (2009). “Los dilemas de la inclusión a través del arte: tensiones y ambigüedades puestas en escena”. En: *Revista Oficios Terrestres*, 24, pp. 53-63.
- Wald, G. (2010). Los dilemas de la inclusión a través del arte: tensiones y ambigüedades puestas en escena. En: *Oficios Terrestres N°24*, pp. 53. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Wald, G. (2011). “Promoción de la salud integral: el caso de dos programas de orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires”. En *Revista Argentina de Salud Pública* 2 (7): 6-11. Ministerio de Salud de la Nación.
- Wald, G. (2015). “Proyectos de orquestas juveniles y procesos de transformación colectiva: dos estudios de caso en Buenos Aires, Argentina”. En: *Ciencias Sociais Unisinos*, vol. 51, núm. 1, pp. 19 – 31.
- Wald, G. (2016). “¿La cultura como recurso? Estudios de caso en dos proyectos de orquestas juveniles con objetivos de inclusión social en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. En: *Última década*, vol. 24, número 44, pp. 257-290.

- Wald, G. (2017). "Orquestas juveniles con fines de inclusión social. De identidades, subjetividades y transformación social". En *Foro de educación musical, artes y pedagogía* 2 (2): 59-81.
- Wedel R, Shore C, Feldman G y Lathrop S. (2005). "Toward an Anthropology of Public Policy". En: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 600, pp. 30-51. Published by: Sage Publications, Inc. in association with the American Academy of Political and Social Science Stable.
- Willis, P. (1980) "Notas sobre el método". En: *Cuadernos de formación. Red Latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar*, N°2, 102-118.
- Woods, M. (2003). "Modalidades de intervención de la iglesia católica en conflictos sociales territoriales en torno al trabajo y la tierra. La diócesis de Quilmes". En: *Papeles de Trabajo*, N° 11 CICEA.
- Woods, P. y Hammersley, M. (comps.) (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.
- Zibecchi, C. (2010). "Programas sociales y responsabilidades de cuidado infantil: un abordaje desde las estrategias de los actores". En: Pautassi, L. (org.) *Perspectivas de Derechos, políticas públicas e inclusión social: Debates actuales en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Fuentes.

Sitios Web:

Página Web del INDEC:

https://www.indec.gov.ar/censos_provinciales.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135&p=06&d=028&t=0&s=0&c=2010

Página Web del sitio ABC de la Provincia de Buenos Aires; pestaña del

Programa provincial de Orquestas Escuela:

<http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/programapcialorquesta>

Página Web 700 escuelas en relación al Programa Nacional Más Escuelas:

<http://www.700escuelas.gov.ar/web/2016/>

Página Web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; pestaña del Programa ZAP y del Programa de Orquestas Infantiles y Juveniles:

https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/orquesta.php?menu_id=11665

<https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/descubri-las-orquestas-infantiles-y-juveniles>

Leyes y resoluciones:

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Ley de Transferencia Educativa N° 20.049

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>

Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 25 de octubre de 2011.

Notas periodísticas:

“Nueva Ola de Despidos en el Ministerio de Educación”, *La Izquierda Diario*, 29 de diciembre de 2016

<https://laizquierdadiario.com/Nueva-ola-de-despidos-en-el-Ministerio-de-Educacion>

“Despidos en el INDEC de Macri”, *Página 12*, 04 de abril de 2017

<https://www.pagina12.com.ar/29684-despidos-en-el-indec-de-macri>

“Vaciamiento: casi 25.000 despidos en el estado nacional en la “era Macri””, *Gestión Sindical*, 09 de agosto de 2018

<https://gestionsindical.com/vaciamiento-casi-25-000-despidos-en-el-estado-nacional-en-la-era-macri/>

“Por mail es más rápido”, *Página 12*, 25 de enero de 2018

<https://www.pagina12.com.ar/91499-por-mail-es-mas-rapido>

“Docentes repudiaron el despido del coordinador del Programa Orquestas y Coros del Bicentenario”, *Télam*, 02 de mayo de 2016

<https://www.telam.com.ar/notas/201605/145682-docentes-ctera-despido-orquestas-y-coros-del-bicentenario.php>

“Seis meses sin cobrar: Así trabajan docentes de Coros y Orquestas en Jujuy”, *La Izquierda Diario*, 21 de junio de 2019

<https://www.laizquierdadiario.com/Seis-meses-sin-cobrar-asi-trabajan-docentes-de-Coros-y-Orquestas-en-Jujuy>

Otras fuentes consultadas:

Banco Mundial. (2006). “Estrategia de asistencia al país para la República Argentina 2006-2008”. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Corporación Financiera Internacional. Informe N° 34015-AR, Unidad de Gestión de País Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, Región de América Latina y el Caribe, Buenos Aires.

Banco Mundial. (2008). “Argentina: nota de progreso”. Banco Mundial. Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Buenos Aires.

Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda realizado en 2010 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina (INDEC)

Cuaderno N^a 1: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: metas, principios y programas. Ministerio de Educación de la Argentina. 2014.

Discurso de Néstor Kirchner en el acto de asunción como Presidente de la Nación el 25 de mayo del 2003. Recuperado de:

<https://www.cfkargentina.com/discurso-de-asuncion-del-presidente-nestor-kirchner-a-la-asamblea-legislativa-el-25-de-mayo-del-2003/>

Informe de avance del Proyecto de Investigación “*La práctica musical colectiva como desarrollo de competencias artísticas y sociales en niños y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad. Estudio de un caso: creación de la orquesta infanto-juvenil Villa Luján de la UNLa*” (2009-

2011). Director: Daniel Bozzani. Departamento de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Lanús, código 33B035, febrero 2010.

Material fílmico "Tocar y luchar" (2004).

REDLAMYC (2009). *Estudio de balance regional sobre la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina y el Caribe. Impacto y retos a 20 años de su aprobación.* Ediciones Save the Children.