

TITULO:

EL ACCESO A UN GÉNERO MUSICAL
DIFERENTE Y LA EXPERIENCIA MUSICAL
EN LOS INTEGRANTES DE LA ORQUESTA
MAESTRO ARANCIBIA

Tesis de Maestría en Antropología Social

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina

Alejandra Gabriela Altamiranda Paul

Buenos Aires/ Tucumán, 2020

Directores de Tesis:

Dra. Nathalie Puex

Dr. Ignacio García Vidal

AGRADECIMIENTOS:

A mis directores de tesis: la Dra. Nathalie Puex y el Dr. Ignacio García Vidal.

A todo el grupo humano que compone la Orquesta Maestro Arancibia por su predisposición y generosidad que motivaron charlas, preguntas y lecturas que hicieron posible esta investigación.

A todos aquellos de los que sigo aprendiendo en este camino académico.

...a mi Madre (1941-2020).

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es analizar las experiencias musicales de los integrantes de una orquesta infanto – juvenil situada en la provincia de Tucumán en base a la consideración de que existe una relación significativa entre el acceso a bienes culturales y la experiencia musical propiamente dicha. Comprender los usos, sentidos y representaciones que se generan en una experiencia orquestal permite analizar los modos de apropiación de la práctica musical, al mismo tiempo que indagar sobre la construcción social de “ser músico”. La investigación desarrollada es de tipo descriptiva, observacional y explicativa y la metodología utilizada, es el método etnográfico de observación participante, así como también lo referido a la percepción participante.

En el capítulo 1 se describen la realidad problemática y los objetivos del presente trabajo, así como su justificación, diseño y fundamentación. En el capítulo 2 se encuentra el marco teórico, que contiene los principales lineamientos utilizados para el abordaje de la presente investigación. El estado de conocimiento presenta algunos estudios referidos al Programa de Orquestas Infanto – Juveniles abordados desde diferentes perspectivas y posturas habituales de análisis. En tal sentido se consideró pertinente incluir una breve introducción sobre Políticas Públicas en referencia a los programas mencionados, entendiendo que las mismas son adoptadas por el Estado Argentino con el fin de generar condiciones que apunten a una igualdad social y cultural. En relación con este tema, se presentan asimismo algunos ejemplos de dichos programas en la región, como así también los antecedentes de la experiencia en Argentina.

El capítulo 3 muestra la descripción del campo, incluyendo las voces de los diferentes actores, relatadas en entrevistas que van articulándose con determinados conceptos y categorías de discusión, aquí se consideró pertinente incluir ciertas preguntas sobre los argumentos usados para la implementación de las orquestas infanto-juveniles en el ámbito escolar desde una aproximación pedagógica. Esta inclusión es un elemento novedoso y poco frecuente en lo que respecta al estudio tradicional de la practica orquestal. El capítulo 4 describe el concierto como evento fenoménico, como acto simbólico de comunicación con la sociedad que lo promueve, así como el enfoque

de división clasista de la música. Asimismo, describe a los participantes de ese evento mostrando las diferentes perspectivas de clase, las cuales van alternándose junto a la mirada de un nuevo sector, el público consumidor. Finalmente, el capítulo 5 elabora las conclusiones pertinentes al presente trabajo.

Palabras claves: experiencia, experiencia musical, orquesta-escuela, jóvenes músicos

INDICE

INTRODUCCION	p.8
<u>CAPITULO 1</u>	p.11
Planteamiento del Problema	p.11
1.1 Descripción de la realidad problemática	p.11
1.2 Formulación del Problema.....	p.13
1.3 Objetivos	p.13
1.4 Hipótesis	p.14
1.5 Justificación.....	p.14
1.6 Diseño.....	p.15
1.7 Metodología	p.15
1.8 Fundamentación	p.16
1.9 Alcances y cronograma de campo	p.17
1.10 Limitaciones	p.18
<u>CAPITULO 2</u>	
Marco teórico	p.19
2.1 Aportes teóricos para esta investigación.....	p.19
2.2 Estado de conocimiento	p.23
2.3 Introducción a Las Políticas públicas, en el marco referencial de las orquestas-infanto juveniles	p.32
2.4 Antecedentes de los programas de orquestas y coros en Latinoamérica y Argentina y Tucumán.....	p.36
2.4.1- Ejemplos en la región	p.40

La experiencia de Chile

Los programas en Colombia, Brasil, Paraguay

2.4. La experiencia en Venezuela y la experiencia en Argentina con su presente y perspectivas.....	p.41
El modelo de orquestas-escuelas	
La orquesta Maestro Arancibia.....	p.44

CAPITULO 3

3.1 Más allá de las 260 viviendas	p.46
3.2 Conceptos y categorías de discusión	p.49
3.3 Apropiación de la experiencia orquestal	p.55
3.4 Los actores	p.57
3.4.1 El maestro director	p.57
3.4.2 Los maestros músicos	p.61
3.4.3 Los chicos: Los unos y los otros	p.68
3.5 Identificaciones	p.72
3.5.1 “Nosotros pertenecientes a la orquesta”	p.72
3.5.2 Desarrollo de herramientas de sociabilidad	p.75
3.5.3 Las familias de los chicos	p.79
3.5.4 Igualdad, desigualdad	p.82
3.6 Aportes de la orquesta a la escuela	p.83
3.6.1 Lo informe	p.83
3.6.2 Rendimiento en la escuela	p.85

<u>CAPÍTULO 4</u>	p.92
El concierto como evento y la división clasista de la música.....	p.93
Documentos Gráficos	p.102
Conclusiones.....	p.107
Referencias Bibliográficas.....	p.113
<u>ANEXOS</u>	
ANEXO 1. Creación de la Orquesta Juvenil	
de la Provincia de Tucumán.....	p.123
ANEXO 2. Creación del programa:	
Capacitación para el formador de formadores	p.134
ANEXO 3. Esquema con las divisiones sectoriales clásicas	
del sector de la cultura.....	p.144
ANEXO 4. Qué se entiende por sector cultural creativo.	
Ejemplo de experiencia en el sector	p.146
ANEXO 5. Necesidades formativas del gestor cultural	p.149
ANEXO 6. Dialéctica existente entre artistas y economistas	
acerca de la vinculación profesional del gestor cultural.	p.154
ANEXO 7. Sectores emergentes en el ámbito	
de la cultura y el arte.....	p.156
ANEXO 8. Guía de entrevistas	p.158

INTRODUCCIÓN

El universo orquestal, ha sido parte de la experiencia de vida de la autora de esta tesis desde muy temprana edad. El camino recorrido por la misma desde sus inicios ha correspondido a la enseñanza tradicional de la música clásica en conservatorios estatales, como así también la experiencia adquirida en la práctica orquestal desde una orquesta juvenil en el contexto universitario, incluyendo ensambles de música de cámara, hasta pertenecer al cuerpo estable de dos orquestas profesionales. Indudablemente el paisaje de formación de la autora, se distancia del modelo de orquestas sociales que se presenta en esta investigación. Simultáneamente al nacimiento de las primeras orquestas infanto-juveniles para la formación de niños y jóvenes en Argentina en el año 1998, comienza su trabajo en orquestas profesionales en la provincia de Tucumán, en un primer momento con contrataciones por cada concierto hasta finalmente integrar ambos organismos orquestales a través de sendos concursos de antecedentes y oposición.

El interés por los programas de orquestas infanto-juveniles nace en la autora a través de la mirada celebratoria de los medios de comunicación que declaman lo positivo del acercamiento de un gran número de jóvenes a la práctica musical. Este camino alternativo para ingresar al mundo de la música clásica y la práctica orquestal presentado por los programas que se analizarán a lo largo de esta tesis, han develado aspectos significativos no solamente referidos a la experiencia musical propiamente dicha, que es tema principal de esta tesis, sino también a los referidos a las políticas públicas que hacen posible la inserción de estos programas, para hacerlos operativos, como así también el ámbito escolar en donde se llevan a cabo.

En consecuencia, es posible afirmar que a partir de la mirada de proyectos y programas existentes en nuestro país y en la provincia de Tucumán en donde se lleva a cabo la presente investigación, la práctica orquestal ha cruzado las fronteras de los grandes escenarios y los conservatorios de las ciudades, para llegar a escuelas y centros culturales de barrios periféricos, involucrando jóvenes y familias de sectores populares y medio-bajo habitualmente alejados de este tipo de prácticas.

El presente trabajo se propone investigar el acercamiento de una experiencia musical diferente en sectores históricamente excluidos. Sin entrar en el clásico problema sobre la división entre lo popular y las élites, en la sociedad se tejen y entrelazan complejas relaciones, que condicionan tanto a unos como a otros sectores. Del mismo modo puede observarse que existe una porosidad en la estratificación social, en donde los sectores antes mencionados son convergentes, y que las fronteras entre ellos se funden volviéndose en realidad espacios comunes. Es decir, la participación en estos espacios, como los sentidos asignados, será lo que realmente diferencie ambos sectores.

El programa de orquestas infanto–juveniles está fundamentalmente orientado a sectores de la población donde el género musical clásico, de igual forma que pertenecer a una orquesta que interpreta música clásica, no es de práctica frecuente. En consecuencia, la presente investigación está orientada a trabajar en cómo los chicos de sectores populares tienen un acercamiento a una experiencia de un género musical diferente produciendo, quizás en algunos, transformaciones de la subjetividad. El aprendizaje de esa experiencia queda entonces focalizado en la parte sensorial que la práctica musical produce y el rol que juega a la hora de generar relaciones sociales. La producción del sonido, la escucha, los silencios, la corporalidad que todo ese conjunto de acciones genera son el punto de partida para entender lo que probablemente produce un cambio referido al acceso de un género cultural diferente en los participantes, así como también en sus familias y en su entorno directo. La experiencia planteada, musicalmente hablando, son los sonidos emitidos en la orquesta, los cuales pertenecen a un rito musical donde pueden identificarse diferentes elementos.

Previo a este análisis debe incluirse el hecho social que significa adquirir un instrumento musical, ya sea un violín, una flauta, un violonchelo. Tal hecho invita a reflexionar que son objetos imprescindibles a la hora de la práctica musical individual, al aprendizaje y al estudio personal de las piezas musicales en el hogar, espacio que permite analizar las implicancias e incidencias de programas sociales inscriptos en políticas públicas: tal es precisamente el caso de las orquestas infanto – juveniles, adoptadas con fines de integración social. El sentido de responsabilidad

que genera el cuidado de un instrumento musical en estos programas incluye innumerables historias de vida en torno a un objeto, analizables a la luz de una perspectiva antropológica basada en la comprensión de su trama de significados.

La práctica musical conjunta se perfecciona en un contexto de ensayos que tienen lugar en el ámbito escolar y que por su naturaleza van a evidenciar una serie de relaciones sociales dentro y fuera de la escuela, ya sea con sus pares participantes del programa, como también con aquellos que son meros espectadores. La vivencia y participación de un determinado número de estudiantes en estos programas de integración social sirven de análisis introductorio sobre una sociabilidad diferenciada y sobre la base de formas de actuar diferenciada, considerando que prospectivamente dichas formas los acerca o bien los aleja de las prácticas cotidianas en su entorno directo.

CAPITULO 1

Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la Realidad Problemática

Desde diversas perspectivas de análisis que abordan lo social, existen problemáticas referidas al acceso de un género cultural diferente, capitales culturales pertenecientes a determinados sectores sociales de privilegio que más tarde son apropiados por sectores populares históricamente excluidos. Carlo Ginzburg (1977), en “El Queso y los Gusanos”, rescata la visión de la gente común al integrar nuevos conocimientos. Esta obra es un modelo crítico para el análisis de las culturas subalternas, así como también para narrar la historia cultural construida desde la perspectiva de los mencionados actores.

En América Latina, el acceso a un género cultural diferente es presentado en este estudio a través de la experiencia musical. Se pretende analizarlo desde la perspectiva de la desigualdad existente en la región a partir de las conclusiones de la CEPAL (2016), la cual mediante políticas públicas de inclusión e integración social tiende a fomentar espacios culturales en donde el acceso de bienes determinados sea posible para sectores excluidos y precarizados de la población. En Argentina, el estudio de sectores populares vinculados al acceso de géneros musicales diferentes como la cumbia o el rock ha despertado el interés de la comunidad investigativa. Es el caso de Pablo Semán (2006) en “Bajo Continuo”: exploraciones descentralizadas sobre cultura popular, quien aborda desde la metáfora contenida en el libro del bajo continuo: la parte más grave, constante y regular de cierto tipo de composiciones musicales, recreando una suerte de fondo sobre el que se despliega la libertad de improvisación de las otras voces, las cuales no dejan de variar en torno a él, pero también se encuentran en permanente diálogo con el mismo. El autor interroga un conjunto de prácticas de los sectores populares argentinos desde su religiosidad hasta sus consumos estéticos y sus modos de relación con la política, buscando en ellas lo que subyace, lo que siempre está presente; este es su “bajo continuo”, es decir ese

fondo que actúa como cimiento de sentido y de identidad. Esa misma identidad no deja de construirse por oposición a la de otros grupos, especialmente las clases medias urbanas, que en el mismo orden de ideas conduce al investigador a dirigir su mirada a las prácticas culturales de estos otros grupos y al modo en que sus miembros tematizan su distancia respecto a las formas de sociabilidad popular. Asimismo, el programa de orquestas infanto – juveniles ha sido estudiado desde una perspectiva de inclusión e integración en el marco de políticas públicas adheridas a tales fines.

En Tucumán, la problemática del acceso de bienes culturales diferenciados mediante la experiencia musical es tratada desde diferentes proyectos educativos¹, siendo el más significativo de ellos justamente el mencionado programa de orquestas infanto – juveniles. En particular, la Orquesta Maestro Arancibia pertenece al programa aplicado en la provincia de Tucumán. En su mayoría, sus integrantes asisten al establecimiento educativo donde se lleva a cabo, que se encuentra en una zona periférica de la ciudad de San Miguel de Tucumán, capital de la provincia. La misma es una escuela urbano – marginal de escasos recursos, en donde se evidencia un sector poblacional excluido al acceso de bienes y propuestas culturales², allí la marginalidad, la inseguridad y la violencia son agravadas por el consumo de drogas y alcohol, postal recurrente en diferentes sectores de los barrios marginales del Gran Tucumán (Del Castillo,2015; Osatinsky,2012;2016). La relación con mundo laboral es escasa o casi nula: la única existente se vincula a empleos de carácter informal. La falta de acceso a nuevas oportunidades o bien a un capital cultural diferente al preestablecido en los sectores empobrecidos de nuestra sociedad tiene como consecuencia la perdurabilidad de la desigualdad y de la exclusión social. Dar cuenta de la experiencia musical y social que los programas de orquestas infanto – juveniles brindan a jóvenes reales de sectores populares de nuestra sociedad, permite

¹ Los Centros de actividades infantiles (CAI) tienen lugar los días sábados en las escuelas primarias, con el propósito de que niñas y niños participen de los talleres que cada CAI propone, con actividades artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas y recreativas. En el mismo orden de análisis los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), son parte de una política orientada a constituir un espacio de enseñanza y aprendizaje ético político, complementario a la educación secundaria, en tanto contribuyen a generar la participación social de los jóvenes ampliando las posibilidades de inclusión, en tanto inserción, continuidad y finalización de la escuela secundaria.

² Es importante aclarar, que este estudio de investigación, solo se focalizará en el acceso a bienes culturales referidos a la música clásica. Dada su extensión y complejidad sólo se incluirán algunas nociones y definiciones sobre bienes culturales.

vislumbrar que la adopción de una política pública relacionada a la música proyecta condiciones de igualdad social, que allanan camino a una sociabilidad diferente mediante el acceso a determinados bienes culturales.

1.2 Formulación del Problema

Las siguientes preguntas fundamentales permiten formular la problemática antropológica en que se centra el presente trabajo:

- ¿Cuáles son las experiencias musicales de los integrantes de la Orquesta Maestro Arancibia?
- ¿Cuáles son los usos, sentidos y representaciones sociales que generan una experiencia musical?
- ¿Cuáles son los modos de apropiación de la experiencia musical?
- ¿Cómo es la construcción social de ser músico?

Si bien estas preguntas apuntan a una supuesta profesionalización de la actividad musical en un contexto en principio alejado de tal circunstancia, resulta de vital importancia su formulación, ya que indefectiblemente es una de las opciones que se presentan a la hora de evaluar los alcances y limitaciones del programa en cuestión.

1.3 Objetivos

- Indagar sobre la experiencia musical en los integrantes de la Orquesta Maestro Arancibia.
- Comprender los usos, sentidos y representaciones que genera una experiencia musical.
- Analizar los modos de apropiación de la experiencia musical.

- Indagar sobre la experiencia de la construcción social de ser músico.

1.4 Hipótesis

El programa de orquestas infanto – juveniles proporciona una experiencia musical diferenciada y significativamente relacionada con el acceso a bienes culturales.

1.5 Justificación

Este estudio se justifica desde un punto de vista teórico a partir del aporte de diversos autores que han escrito acerca de las variables que fundamentan la investigación. Asimismo, tiene una justificación práctica en la medida en que ayuda a dar cuenta de una problemática social actual. De igual manera, presenta una justificación económica ya que fomenta la permanencia de los programas sociales de inserción social, los cuales otorgan herramientas para una sociabilidad diferenciada en sectores populares. Igualmente muestra una justificación social, en razón de que se está trabajando con personas que se encuentran envueltas en una problemática social, educativa y laboral muy actual. Finalmente, la justificación investigativa consiste en dar pie a que se continúen los estudios en este campo, incluyendo variables novedosas planteadas en el presente trabajo, así como también la consideración de otras variables no presentes en este estudio. A la autora del presente trabajo, tal investigación le ha permitido visualizar la falta de articulación con otros programas sociales referidos al universo musical de las orquestas infanto - juveniles, situación que la llevó a la elaboración de dos proyectos de desarrollo, referidos a la creación de la Orquesta Juvenil de la Provincia y al Programa de Capacitación de Directores, incluidos estos trabajos como anexos de esta investigación.

1.6 Diseño

El presente estudio es de tipo descriptivo, observacional y explicativo, habiéndose adoptado un diseño cualitativo por estar basado en entrevistas de carácter informal. Asimismo, representa un estudio contemporáneo por haber tenido lugar durante el año 2018 a lo largo de un período de cuatro meses.

1.7 Metodología

Esta investigación se basa en el método etnográfico de observación participante, trabajando con fuentes primarias, entrevistas en profundidad, abiertas y semiestructuradas, donde el foco está puesto en capturar las perspectivas de los participantes o beneficiarios, el staff y toda otra persona relacionada directa o indirectamente con el programa. Indagar sobre cuáles son las experiencias en relación al programa, cuáles son las opiniones respecto de las actividades, los procesos implementados y los resultados obtenidos, cuáles las expectativas o los cambios que se perciben como consecuencia del programa, objeto de estudio, son los pilares de la investigación contenida en el presente trabajo.

La unidad de análisis es el grupo de personas integrantes de la Orquesta Maestro Arancibia: personal a cargo del programa, niños, niñas y jóvenes participantes, sus familiares, docentes y público en general.

En todos los casos se buscó revelar información que pudiera dar cuenta de los sentidos que cada uno de los actores otorga al programa, a la práctica orquestal, a la interpretación musical, como así también se intentó indagar sobre los posibles efectos que la experiencia orquestal brinda a los participantes.

El aprendizaje de la música está orientado casi en su totalidad a la parte sensorial de la aprehensión de un nuevo conocimiento: para ello ha sido de gran utilidad la perspectiva de la antropología sensorial, la cual amplió de manera significativa el

método etnográfico. Es por ello que para esta investigación ambas perspectivas resultaron útiles, ya que el uso exclusivo de la vista resulta insuficiente para relatar una experiencia musical. Classen (1998) considera que el perfil sensorial dominado por la vista responde a un etnocentrismo heredado de una modernidad visocéntrica y añadir el sentido de la escucha en una práctica orquestal permite comprender que existe un elemento corporal en donde se internaliza la idea del sonido, previamente imaginado.

Como interpreta Howes (1991), las experiencias de ver, tocar y oler están moldeadas por la cultura, que transmiten una variabilidad de significados y valores que conforman la manera en que los individuos perciben el mundo.

Con respecto a la información que se relevó del campo, estas trataron sobre trayectorias educativas, laborales, de residencia y familiares, como así también repertorios culturales tanto de los jóvenes como de sus familias, teniendo en cuenta no solo los modos en que se perciben a sí mismos en relación con sus docentes y gestores del programa, sino también los relatos de percepción en relación a sus pares, parientes, vecinos y otras personas que comparten sus espacios cotidianos de socialización.

La investigación se centró en la asistencia regular a los ensayos en los cuales se llevan a cabo las actividades orquestales como así también a los conciertos que brinda la orquesta en variados escenarios de la provincia. En dichos espacios se procedió a la conducción de entrevistas informales, frecuentes en el trabajo etnográfico. Dichas entrevistas son abiertas en consecuencia: carecen de una estructura predeterminada y por lo tanto de control sobre las respuestas de los entrevistados. Dichas respuestas proporcionan información cualitativa valiosa acerca de la población objeto de estudio; de igual manera, contribuyen a mejorar la comunicación y la relación con los sujetos de estudio, al mismo tiempo que permiten el surgimiento de nuevos temas de interés, de otro modo impensados o desapercibidos.

Los fondos para la investigación fueron auto subvencionados, provenientes del trabajo como música de orquesta de la autora en su carácter de violinista en dos

organismos: la Orquesta Sinfónica de la Universidad Nacional de Tucumán y Orquesta Estable de Tucumán, dependiente del Ente de Cultura de la Provincia.

1.8 Fundamentación

Es importante acordar que el “campo” a analizar resulta de una complejidad mayor al solo hecho de la formación de orquestas y coros, o de analizar el desarrollo de ciertas estrategias “didácticas” para el aprendizaje. Resulta importante entonces abordar dicha tarea de conformar un modelo de educación colectiva a través de las orquestas y los coros infantiles y juveniles, principalmente dirigidos a los sectores históricamente postergados. Las orquestas y coros han sido promovidos desde el Estado, que asume entonces la responsabilidad de una educación de calidad para todos y todas. Dichas orquestas y coros se instalan preferentemente en las escuelas públicas y, en articulación con ellas, incorporan a niños y jóvenes que desean, o descubren tal deseo, de desarrollarse en un espacio artístico; a chicas y chicos que sin la intervención estatal nunca podrían disponer de un instrumento musical o de una formación adecuada. Centralizarse en el estudio de este universo implica evitar toda forma de estigmatización sobre alumnos que pueden ser considerados a priori problemáticos dentro del sistema educativo, de alumnos que tienen o no tienen talento, de alumnos que no pueden finalizar sus estudios, que tienen tal piso, que tienen tal techo. Se trata también de tener en cuenta los beneficios de estas políticas públicas, en cuanto a sacar a niños y adolescentes del ámbito de las drogas por medio de actividades culturales, o para que la reproducción de otras prácticas y estudios relacionados con el arte brinde un espacio de contención y no deriven en prácticas delictivas. De hecho, el análisis va más allá de lo mencionado, abarcando también la posibilidad que ejerzan sus derechos a disponer y disfrutar de los bienes culturales que la sociedad produce.

1.9 Alcances y Cronograma de Campo

Esta investigación tiene un alcance social, ya que para alcanzar los objetivos y responder la hipótesis planteada, se entrevistó una muestra representativa de treinta personas integrantes de la Orquesta Maestro Arancibia, que opera dentro del Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles destinado a alumnos de escuelas en zonas de vulnerabilidad social. Asimismo, cuenta con un alcance geográfico o espacial, en cuanto a que la Orquesta Maestro Arancibia ensaya en el mismo establecimiento escolar, situado en Manzana A, Fracción H, Barrio 260 Viviendas de la zona suroeste de San Miguel de Tucumán. En cuanto al alcance temporal, el presente estudio se realizó en el año 2018 abarcando un período de cuatro meses para la observación y recolección de datos, específicamente los días sábados por la tarde.

1.10 Limitaciones

Como se mencionó en el acápite anterior, la escuela Maestro Arancibia, está situada en una zona periférica del Gran Tucumán, de difícil acceso ya que una única línea de transporte público ingresa al barrio. Durante las primeras observaciones, los chicos se mostraron retraídos para conversar, situación que fue modificándose con el tiempo, una vez que sintieron más proximidad y confianza.

CAPITULO 2

Marco teórico

2.1 Aportes teóricos

El presente trabajo echa mano de aportes teóricos brindados por los llamados Estudios Culturales, tradición de estudios que se focaliza en la relación entre medios de comunicación y cultura popular. Dicha tradición surge a mediados de los años 60 en Inglaterra como reacción al conservadurismo del funcionalismo, así como también al exceso del determinismo economicista de la economía política que tiene sus bases en el marxismo. Se entiende entonces a los Estudios Culturales no como una teoría sino como un campo de estudios de temáticas similares.

El paradigma dominante del campo de los estudios de comunicación era el funcionalismo, que concebía los medios como elementos neutrales dentro de un sistema que funciona como un organismo en el que cada parte constituyente tiene un rol específico asignado. Los Estudios Culturales surgen como reacción y crítica del marxismo ortodoxo, según el cual la base económica de la sociedad determina todo lo demás. De la misma manera, la Escuela de Frankfurt insistía en que las industrias culturales³ son instrumentos del capitalismo cuya función principal era alienar al proletariado.

Los iniciadores de este movimiento eran personas de orígenes obreros, quienes habían logrado acceder a la universidad gracias a los procesos de movilidad social de los años de postguerra, así como también a través de los programas destinados a la educación para adultos. Sus posiciones políticas de izquierda no permitían aceptar la visión armónica de la sociedad que ofrecía el funcionalismo, y dada su cultura de

³ Para un mayor análisis sobre industrias culturales y divisiones sectoriales clásicas del sector de la cultura, véanse los anexos 3 y 4 de la presente investigación.

clase trabajadora, tampoco podían estar de acuerdo con el elitismo que pregonaba la Escuela de Frankfurt.

Muchos exponentes de los Estudios Culturales llegaron del campo de la literatura y ampliaron sus métodos a otros tipos de manifestaciones culturales.

Se considera significativo destacar que los Estudios Culturales propiamente dichos llegan a Latinoamérica bastante tarde, precedidos a lo largo de la segunda mitad del siglo XX por una serie de discusiones en torno a lo popular y la cultura popular, en gran medida inspiradas en conceptos marxistas y particularmente en las ideas gramscianas de hegemonía y subalternidad.

El concepto de “lo popular” en Latinoamérica evoca referencias bastante diferentes de su homólogo norteamericano y se muestra en este sentido más afín a la producción británica. De hecho, los autores latinoamericanos, a principios de siglo pasado, hablaban de lo popular refiriéndolo a su sentido etimológico de pueblo. (Noel,2017).

Así Richard Hoggart, por ejemplo, es considerado paradigma de los Estudios Culturales, uno de los fundadores de la Escuela de Birmingham. Su publicación “The Uses of Literacy” en 1958 constituye la piedra angular de los mismos. Precisamente es esta escuela la que supera la concepción y noción de cultura que se tenía hasta principios del siglo XX. Entiende que la cultura abarca acontecimientos y prácticas articuladas, las cuales son modificadas por el contexto en las que se producen. La prioridad para este grupo de intelectuales no se centraba en determinar teorías abstractas, sino en plantear visiones enfocadas en situaciones concretas de prácticas sociales, específicamente en el análisis de las influencias culturales en la articulación de las clases sociales. Hoggart (2014) analiza cómo la clase trabajadora en Inglaterra resultaba afectada por las producciones musicales, editoriales e industrias masivas que se expandían en el correspondiente momento histórico. Se consideran importantes los aportes teóricos de este autor a los fines de esta investigación en cuanto estudia cómo las relaciones cotidianas se ven transformadas, observando nuevas prácticas que desplazan el sentimiento de comunidad, evidenciado en el estudio de las clases obreras inglesas.

En lo que respecta al enfoque teórico de lo fenoménico en el Programa, los aportes de Hoggart (1957) han colaborado en referencia a su crítica de la noción de cultura por ser la misma restrictiva. Este enfoque ha permitido el estudio de la cultura popular recuperando esas voces perdidas, subordinadas a una cultura dominante que se presenta como “la cultura”.

Los aportes teóricos de Raymond Williams (1981) sobre la cuestión del vínculo entre base y superestructura y los aspectos referidos al determinismo, colaboran en cuanto a su reelaboración del concepto de cultura como “la forma en la que los hombres y mujeres dan significado a su existencia”. Este autor se dedica a explorar y a analizar aquello a lo cual denomina “cultura”, realizando un análisis sobre las tradiciones, instituciones y formaciones, así como también sobre los estudios del arte y los medios de comunicación en donde aparecen interesantes observaciones sobre las cuestiones que se plantean en el presente estudio. Williams desarrolla un enfoque cultural marxista, contrapuesto al marxismo tradicional en el cual la cultura es parte de una superestructura determinada.

El marxismo ortodoxo realiza una disociación entre base y superestructura, la cual lleva a distinguir una serie de actividades productivas vinculadas a la acumulación del capital, diferenciándolas de otras que son calificadas como improductivas: entre ellas encontramos lo artístico entre diversos aspectos de la vida social. El problema que advierte Williams sobre la concepción del marxismo ortodoxo es la imposibilidad de ver ambos tipos de actividades como parte de un proceso total. Es asimismo crítico de la determinación unidireccional de la base hacia la superestructura: en este modelo sus elementos son estáticos, a diferencia de interpretar la totalidad de los aspectos que hacen a un modo de vida, es decir su reproducción, y también las tensiones surgidas entre los actores sociales, entendiéndolo como un todo dinámico y en constante transformación. Williams no pone en discusión o en cuestionamiento la entidad analítica que adquiere la base y la superestructura, sino los sentidos que adopta el concepto de determinismo en los esquemas más dogmáticos.

Se consideran importantes los aportes de Williams para tratar los temas surgidos en el presente trabajo, ya que lo social en el mundo de este autor resulta un proceso

complejo, en el cual coexisten constantes presiones de formaciones nuevas con el fin de realizar transformaciones. Williams presenta un esquema sobre “lo social”, en el cual la radicalidad política y la lucha de los actores por el cambio social tienen un sentido manifiesto. El autor desarrolla sus postulados para explicar los mecanismos mediante el cual un sistema social, económico y político de una clase explota a otra, evidenciando a posteriori cuáles serían los mecanismos de lucha para transformar esa situación.

Raymond Williams (1958) ha aportado su reconstrucción del concepto de cultura en atención a cómo se construye la idea humanista elitista de cultura. En consecuencia, el concepto de cultura, utilizado esta vez en su sentido antropológico, se interesa por la vida, la cosmovisión o el sistema de representaciones. Expresada de una manera ligeramente distinta, es el modo en que las sociedades determinadas dan sentido y reflexionan sobre sus experiencias comunes.

Sin dudas esto incluye el campo del arte y las letras, que constituía el objeto de los estudios literarios y de la historia del arte, despojados ya de las credenciales de privilegio que estos reclamaban para sí en la concepción humanista. Williams insiste en que se trata de ocuparse de las prácticas concretas de los actores sociales bajo escrutinio, pero tal autor va más allá al afirmar la necesidad de buscar patrones en estas prácticas a los fines de dar cuenta de las regularidades que subyacen a todos o en la mayor parte de ellos. Dichas regularidades son resumidas por Williams en el concepto más citado que comprendido de estructuras del sentir (*structures of feeling*).

Para Williams (2000), las artes serían formas de control y especialización de una clase sobre una práctica social en general, de lo cual podemos interpretar que, para este autor las orquestas sinfónicas formarían parte de estas prácticas apropiadas de manera desigual por diferentes clases sociales y que, en estos programas orquestales, dicha práctica es transmitida según concepciones dominantes. Una posible interpretación sobre los aportes de Williams recae en una forma de dominación y control de una clase por sobre otra.

Los aportes teóricos de Paul Willis en su libro “Aprendiendo a Trabajar” (2017) se refieren a cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos dentro de la misma

clase obrera. Sus escritos, publicados a partir de 1977, conservan una excepcional vigencia, ya que hacen parte de la mejor tradición marxista, dedicada a estudiar la reproducción social a través de la cultura, sostenida en un profundo trabajo de campo empírico. Sus ideas se consideran importantes a los fines de este trabajo porque “Aprendiendo a Trabajar” representa un aporte sustancial para la comprensión de la reproducción social en las sociedades modernas, en cuanto evidencia el quehacer cotidiano en las escuelas y cómo estas acciones repercuten en la vida de los alumnos.

2.2 Estado de Conocimiento

El interés por abordar la problemática de los programas referidos a las orquestas infanto – juveniles en Argentina ha tenido diferentes puntos de partida para su análisis. Por un lado, están los estudios referidos a las políticas públicas adoptadas por el Estado con fines de integración social; por el otro, el interés por analizar la cultura como un recurso a ser o no utilizado por las juventudes destinatarias que se encuentran en situaciones de empobrecimiento.

Existen investigaciones como las de Wald (2012) y Villalba (2016) que definen este tipo de políticas como socioeducativas. En sintonía con este encuadre, el enfoque metodológico de estos estudios integra la contextualización social e institucional de dichas políticas, así como la perspectiva de los actores que son partes de ellas: funcionarios, docentes y participantes del programa.

Autores como Grassi (2003) entienden a estas políticas sociales como construcciones sociales e históricas en procesos de tensión y negociación. Las investigaciones que aborda Vázquez (2017) pone en contexto la arena política en la que se desarrollan estas políticas sociales, anticipando que, durante el cambio de gobierno que se produjo a nivel nacional y también en Buenos Aires junto al resto del país, tuvo significativas modificaciones en el proyecto de orquestas escuelas, posterior a las elecciones realizadas en el año 2015.

Investigaciones como la anteriormente mencionada de Villalba (2016), orientan los estudios al análisis de las orquestas ubicadas en instituciones educativas cercanas a las villas de emergencia y asentamientos de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires. En su mayoría, las orquestas infanto – juveniles están insertas en un tipo políticas públicas diseñadas con la intención de efectivizar el proceso de integración social de ciertos grupos que se encuentran en situación de empobrecimiento.

Por lo expuesto hasta el momento, debe contemplarse la posibilidad de que la apropiación del modelo en el contexto tucumano tenga sus matices particulares, incluso partiendo del mismo concepto de integración brindado por el discurso estatal.

Los estudios mencionados anteriormente consideran necesario indagar sobre algunas conceptualizaciones acerca del papel del Estado en estos programas, junto a las políticas sociales y el concepto de integración. El marco teórico conceptual utilizado en las investigaciones anteriormente mencionadas allana el camino hacia el universo de las orquestas infanto – juveniles, otorgando de ese modo una idea de base en un todo relacionado, que brinda un punto de partida decisivo a los intereses de esta investigación.

Algunos aportes teóricos utilizados en las investigaciones mencionadas incluyen a Grassi (2003), quien se refiere al Estado en su doble acepción de moderno y de capitalista: el primero alude al concepto de ciudadanía (derechos y obligaciones de los sujetos), de garantía y responsabilidad estadual; el segundo se refiere a la superestructura de dominación como consecuencia de clases sociales irreconciliables.

Una política social en clave singular se inscribe en este paradigma a través de la intervención estatal en un nivel macro social, económico, político y cultural para la reproducción de la vida social y la de sus miembros, en particular a través de mecanismos de integración y cohesión social.

Las políticas públicas deben tener herramientas operativas que son utilizadas por ministerios, secretarías y direcciones, universos que requieren la intervención del Estado en un nivel micro social, económico, político y cultural. Es aquí donde se anclan las políticas culturales, las sociales, las educativas, de las cuales este estudio

intenta dar cuenta e indagar si existe un puente o conexión entre los diversos programas.

A nivel micro, encontramos programas que se inscriben en cada área gubernamental donde se sitúan los proyectos de orquestas infanto – juveniles. García Cancilini (1987) brinda una definición de políticas culturales: afirma que se trata de instituciones civiles y grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, de satisfacer necesidades culturales de la población, y de obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social.

Al reflexionar sobre los proyectos de orquestas infanto - juveniles, es el desarrollo musical lo que se toma en cuenta, independientemente de que estas orquestas estén inscriptas dentro de una política social que aborda los tres ejes planteados anteriormente: lo cultural, lo educativo, y lo social. Definir las políticas culturales como desarrollo simbólico de niños y jóvenes permite abordar estas investigaciones, focalizando la mirada en los elementos imaginarios, siendo la música una de las instancias consideradas fundamentales de significación, ya que les brinda un desarrollo intelectual y social.

La autora de este trabajo coincide, en este aspecto, con el análisis de lo simbólico proporcionado por García Cancilini en cuanto a iluminar la cuestión para poder así reflexionar acerca de la expresión musical, dando cuenta que permite descubrir nuevas sensaciones, emociones y percepciones.

Las investigaciones mencionadas anteriormente advierten las diferencias que se evidencian en los periodos de bienestar y de las políticas neoliberales en Argentina; es por ello que resulta necesario, en un futuro, abordar los conceptos de los tres tipos de políticas públicas: el social, el educativo, y el cultural, de acuerdo con la coyuntura que se trate. El aspecto integrativo de las políticas sociales puede leerse también como control social. Un análisis sobre su sentido negativo es el control estatal a través de las políticas de disciplinamiento, lo que se traduce en la pretensión del Estado en que la aplicación de norma, contribuyan al equilibrio, a la estabilidad y a la continuidad del sistema.

Retomando esta perspectiva, se pone énfasis en las condiciones de integración y homogeneidad del régimen hegemónico. Se pone de manifiesto entonces la polisemia del concepto de integración, que puede ser interpretado como un elemento de disciplinamiento, de represión, o bien de creación, de aliento o de destrucción. Este análisis resulta central para brindar un panorama general que sirva de base para abordar la presente investigación, siguiendo los aportes teóricos de Gramsci (2006), Foucault (1998), Williams (2000) y Read (1982).

La práctica musical como experiencia, en estos trabajos investigativos, no es tomada en sí misma como fin, sino que esa experiencia tiene una funcionabilidad específica, por ejemplo, que no se produzca la deserción escolar o bien que sea una herramienta para obtener en el futuro un mejor empleo. Es por ello que se resalta el eje social propuesto, así como también los objetivos generales y particulares del programa.

Ahora bien, hasta este punto se han cubierto las últimas investigaciones que abordan estos proyectos desde la perspectiva de las políticas públicas, pero se considera necesario además introducir una perspectiva que analice otros aspectos de la juventud y de las políticas públicas, que permitan indagar aspectos de la “Cultura como Recurso”.

Muchos de los estudios realizados sobre enseñanza artística en barrios populares con fines de integración social en diferentes partes del mundo están enmarcados en dos fenómenos: por un lado, como el resultado de profundos cambios en el modelo de acumulación, en cuanto al modelo occidental, y por otra parte en un nuevo modo de concebir y gestionar la cultura, que representa una herramienta o recurso en el que pueden resolverse problemas económicos y sociales, en un contexto mundial de creciente globalización. Esta visión también implica el surgimiento de una nueva división internacional del trabajo cultural. En tal contexto, la cultura interpretada como recurso cobra legitimidad y desplaza así algunas otras interpretaciones de la misma, no teniendo un valor trascendente, ni tampoco operando como una manifestación de creación popular, sino como medio de legitimación para el desarrollo urbano en el caso de los museos, el turismo para el crecimiento económico y las industrias culturales.

En el caso de la resolución de conflictos sociales es este el supuesto que interesa para también situarlo en un contexto mundial: promueve el antirracismo y el multiculturalismo a nivel interrelación, sumado a la creación de nuevas fuentes de empleo laboral. Investigaciones citadas posteriormente están orientadas dentro de la narrativa de la cultura como recurso, en el cual se estudia y se analiza la juventud destinataria de estos programas para poder implementar políticas públicas acordes a su contexto.

Gabriela Wald (2016), para su tesis de doctorado, aborda la perspectiva de la cultura como recurso en un estudio sobre dos proyectos de orquestas juveniles, cuyo objetivo común es el de la inclusión social en la Provincia de Buenos Aires. Al estudiar los límites y las potencialidades de estos dos proyectos de orquestas en barrios populares, indaga también la forma en la que influyen en la vida de sus destinatarios, y las representaciones que operan por la influencia del programa, ya sea en cuestiones identitarias o de subjetividad, como así también en la formulación de sus proyectos de vida. La autora de este trabajo coincide con la investigadora en su análisis sobre las dos posturas o posiciones habituales para la interpretación de estos programas. Sin embargo, Wald (2012), en lo que respecta a su investigación, se distancia tanto de las interpretaciones celebratorias como de las críticas, porque considera que ambas lecturas son generalizaciones derivadas de razonamientos deductivos que parten de supuestos teóricos, políticos y morales, los cuales deberían ser complejizados o interrogados.

Por un lado, existe una postura celebratoria e integradora; por el otro, otra crítica que entiende que los programas de orquestas infanto – juveniles son lugares en donde se reproducen espacios de dominación. Este estudio muestra que solo determinados jóvenes de sectores populares pueden permanecer en estos espacios de orquestas – sistema. Si esto finalmente ocurre, pueden entonces producirse procesos de transformación en las trayectorias de la vida de los participantes. El fenómeno de las orquestas sociales en Argentina, según la investigación realizada por Wald (2012), deben leerse en el contexto de dos circunstancias sociales ocurridas en las últimas décadas:

- 1- La centralidad en la focalización de la política social de los Estados benefactores.
- 2- La emergencia de un nuevo modo de concebir y gestionar la cultura que se transforma en una herramienta o recurso.

A partir de lo expuesto, se evidencian las dos posturas mencionadas: La postura celebratoria tiene la particularidad de destacar bondades y beneficios en el supuesto de participar en ellas; esta es la postura que promueven los organismos internacionales y es la posición que circula en los medios masivos de comunicación, así como también aparece en estudios de impacto referidos a lo psicosocial.

La Universidad de los Andes de Venezuela realizó un estudio longitudinal entre 1999 y 2004, el cual buscaba conocer el impacto psicosocial del Sistema de Orquestas venezolanas. Para ello adoptó el modelo de psicología cognitiva estadounidense y algunos elementos de epidemiología, como el de resiliencia. (Universidad de los Andes, 2005).

La Dirección de Investigación del Ministerio de Educación porteño encargó una evaluación de la Orquesta Juvenil de Villa Lugano desde una perspectiva educativa. (Antelo y Zanelli, 2004).

Desde una perspectiva musicológica, Valeria Atela (2005), que es directora de la Orquesta de Chascomús, realizó una sistematización de esa experiencia. En sus conclusiones manifiesta que participar en la orquesta “repercuten la autoestima, la identidad sociocultural (...) y la riqueza de valores como el espíritu solidario. La cooperación productiva y la participación responsable de los participantes “a través del conocimiento y la vivencia de la música”. (Atela, 2005:9,10).

En la misma línea de análisis, estudios independientes realizados en su mayoría por investigadores de universidades y centros de investigación de distintas disciplinas han abordado sus estudios desde una perspectiva celebratoria. Desde la musicología, Diana Fernández Calvo (2003), musicóloga y Doctorada en Educación, explica que los jóvenes de sectores populares tienen “carencias de competencias básicas” y considera que son estas carencias las que los proyectos de orquestas juveniles pueden

ayudar a suplir, permitiendo a los participantes sentirse parte de una sociedad que antes los marginaba.

En el mismo orden de ideas, Alicia de Couve y Claudia del Pino (2007), musicólogas argentinas especializadas en educación musical, comparan las propuestas musicales de Venezuela y la que lleva a cabo el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en Villa Lugano. Si bien parten de la mirada celebratoria particularmente enfocada en el caso venezolano, exponen asimismo las diferencias entre ambos proyectos y concluyen que la experiencia en Villa Lugano no es una réplica de la experiencia venezolana, y que, por lo contrario, carece de presupuesto, de estructura y trayectoria, aunque sí se percibe las mismas buenas intenciones de extender a nuevas poblaciones el estudio de la música sinfónica.

Si bien existen ideas con menos dosis de etnocentrismo, romanticismo y pensamiento mágico, las orquestas son consideradas por quienes promueven y gestionan estos proyectos como una continua forma de integración social para jóvenes en situación de vulnerabilidad. Se observa que la narrativa de la inclusión social como discurso extendido es ambigua, tanto en sus sentidos como en sus alcances, ya que el concepto de inclusión social, así como su antónimo, el de exclusión, han sido utilizados por una gran variedad y extensión de actores sociales para referirse a problemas vinculados a la pobreza y a la marginalidad, así como también a sus posibles soluciones. De todas formas, los sentidos otorgados a ambos conceptos no sólo no son unívocos, sino que aún continúan en discusión (Wald, 2012).

Los que gestionan proyectos similares, a diferencia de la celebración mediática que parte de una mirada caritativa, reconocen a los jóvenes y a sus familiares la capacidad de agencia. De esta forma se confía en que la educación artística suplirá lo que las políticas públicas neoliberales y la retirada del Estado han sustraído. En consecuencia, las posiciones críticas centran su análisis en las dimensiones políticas de las prácticas culturales y en las intervenciones educativas, que se reproducen en esquemas de dominación.

La posición crítica es una postura heredada de los estudios culturales ingleses y franceses, sobre todo de los estudios sobre culturas populares y los que se centran en

la pedagogía crítica y en la educación popular. Las mismas no han sido plasmadas en textos o documentos específicos que analicen proyectos de orquestas, pero pueden inferirse de trabajos y reflexiones teóricas analíticas desarrolladas en los campos de los estudios culturales anteriormente mencionados.

También pueden encontrarse sus fuentes en el análisis de las políticas culturales en América Latina en general y las políticas culturales en sectores populares. Con lo expuesto, el estudio sostiene que las posturas celebratorias gozan de gran circulación, sin ser el caso de las posturas críticas que, aunque existen textos y autores significativos, (no hay estudios acabados sobre esta perspectiva) hacen una reflexión teórica y analítica que, de cierta forma, obliga a contextualizar los proyectos de las orquestas en el marco de estructuras de dominación y relaciones desiguales de poder. En la mayoría de los casos, se observa que las posturas críticas tienden a desestimar el proyecto como política pública, por el hecho de reproducir estructura de dominación de manera analítica.

Resumiendo entonces, los marcos teóricos de las investigaciones anteriormente citadas se enmarcan dentro de:

- 1- Estudios culturales británicos.
- 2- Marxismo crítico europeo, influenciado por el estructuralismo.
- 3- Estudios que intentan revelar las relaciones de poder constitutivas de las prácticas de la vida cotidiana, valiéndose del concepto gramsciano de Hegemonía.
- 4- Las consideraciones de Raymond Williams (2000) quien afirma que las artes, sin formas de control y especialización de una clase y sobre una práctica social en general, aplicado el concepto en el caso de las orquestas, viene a ser un ejemplo de formas de dominación y control de una clase sobre otra.
- 5- En esta misma línea, las consideraciones de Grignon y Passeron (1991), quienes hacen una crítica a las orquestas de los barrios populares, así como también a la creación de programas de naturaleza domino – céntricos y domino – mórficos.

6- La corriente freudiana de educación popular, asimismo crítica del intervencionismo y las estrategias pedagógicas de las experiencias orquestales en América Latina.

“El objetivo de crear una democracia crítica que apunte a fortalecer la libertad individual, la justicia social, sobre todo a generar el cambio social” (Giroux,1988) no estaría asegurado en estos programas, dado que “no hay un trabajo de concientización del lugar que los jóvenes ocupan en el espacio social” (Freire,2005). Contrariamente, en lugar de desarrollar ideas y conceptos alternativos a los discursos dominantes, estos jóvenes reproducirían aquello que sus docentes de música les enseñan, entendido desde esta perspectiva como artefactos de una cultura impuesta.

En América Latina como en Argentina, diversos académicos ligados a los campos de la comunicación y la sociología de la cultura han trabajado en problemáticas ligadas a las políticas culturales y en particular a los sectores populares (García Cancilini,1987; Landi,1987; Rubinich,1993; Winocur,1996; Del Cueto,2006). Coinciden con el hecho de mejorar el acceso de los jóvenes de sectores populares a un bien distribuido de manera desigual, pero a su vez critican el programa en cuestión por ser expresionista y difusionista. En otras palabras, por privilegiar la alta cultura por sobre las culturas populares (*expresionista*) y de reproducir entre los jóvenes de estos sectores ideas, concepciones y sentidos asociados a grupos hegemónicos (*difusionista*). Entendiendo entonces estas propuestas en clave de educación popular, se podría afirmar que los proyectos de orquestas no debieran gestionarse por expertos, y que los universos simbólicos de los participantes también debieran integrarse en el diseño de las políticas públicas culturales.

En síntesis, si bien democratizar el acceso a la producción de bienes de alta cultura es positivo, faltaría introducir a este trabajo los sistemas de valores de sectores populares. Un enfoque indicativo de las posiciones críticas en cuanto a la hegemonía versus subalternidad es el supuesto moral de estas posiciones, por lo que se espera que un pueblo o un sector, en el caso de las orquestas – sistemas, resistan estas imposiciones de la cultura hegemónica y, por otro lado, puedan crear formas propias de expresión y organización.

En el presente capítulo, se enmarcó teóricamente el objeto de investigación de esta tesis, presentando una serie de autores que permitirán abordar el fenómeno de los programas orquestales desde diferentes perspectivas. Por otro lado, se hizo una revisión general del estado de la cuestión en donde se citaron variadas investigaciones que abordaron el fenómeno orquestal desde diversas disciplinas. En este apartado se incluyeron los marcos teóricos utilizados en las investigaciones mencionadas, como así también las posturas habituales de interpretación desde donde se analizan los programas en cuestión, brindando de esta forma otras herramientas para su interpretación. Dicha revisión parte de una variedad de estudios sobre proyectos que involucraron alguna disciplina artística y que estuvieron dirigidos a jóvenes de clases populares.

Como se pudo observar, las políticas sociales que pretenden incluir prácticas culturales no están aisladas de las tramas y contextos sociales en las que son pensadas, difundidas y legitimizadas: es decir son parte constitutivas del sistema que las produce. Varios de los estudios e investigaciones aquí citadas se enmarcan dentro del estudio de políticas públicas, y es por ello que en el próximo apartado se discute una aproximación de las mismas desde una perspectiva antropológica, ya que su comprensión facilitará a lo largo de este trabajo entender lo que subyace y hace posible la implementación de estos programas orquestales.

2.3 Introducción a las políticas públicas en el marco referencial de las orquestas infante – juveniles

Las políticas son herramientas de intervención y acción social para administrar, regular y cambiar la sociedad; en este sentido, están interesadas en la imposición de orden y coherencia en el mundo. Una parte de su función política consiste en otorgar legitimidad a las decisiones tomadas por aquellos en posiciones de autoridad y que por lo tanto expresan cierta “voluntad de poder”, como lo reconocen Godin, Rein y Moran en su *Oxford Handbook of Public Policy* (2009)

Describir las políticas como meramente instrumentales no quiere decir que no estén llenas de simbolismo o de significado. El dualismo encontrado entre lo instrumental y lo expresivo, que es producto del análisis para algunas escuelas de pensamiento dentro de los estudios de políticas públicas, pasa como análisis secundario en el área antropológica, ya que esta tiende a visualizar toda política pública como un proceso simbólico y pleno de sentido para los actores involucrados.

Es en consecuencia necesario preguntarse como científico social, a quién pertenece la voluntad política, qué expresan estas políticas públicas para convertirse en algunos casos en dominantes y en otros en autoritarias. Se trata de enfocarse en cuestiones de lenguaje, discurso, poder y sobre todo, analizar el contexto cultural en el cual operan los procesos de las políticas.

Siguiendo el análisis realizado por Shore (2010), las políticas sirven generalmente para ampliar el alcance de los gobiernos dentro de la sociedad civil, pero ellas también pueden ser vistas como instrumentos para analizar cómo funciona el gobierno y la gubernamentalidad. Es decir, las políticas públicas proporcionan la posibilidad de explorar profundamente los mundos de los mismos formuladores de políticas.

Es necesario plantear una crítica sobre los estudios de políticas públicas, que tienden a conceptualizar los procesos de formulación como si fuesen lineales, es decir de arriba hacia abajo, iniciándose con una formulación y terminando con su implementación (declaración de principios – legislación – interpretación en varios niveles administrativos y de recepción por parte de los destinatarios). La antropología, por el contrario, resalta lo complejo y desordenado de los procesos de formulación de políticas, y las formas ambiguas que son promulgadas y recibidas por la gente en un lugar dado. Como afirma Shore (2010): “Los antropólogos tienden a enfocarse en cómo hacen las personas para darle sentido a las cosas, es decir, qué quieren decir, para la gente estas políticas”. El trabajo de campo brinda por lo tanto la posibilidad de “estar ahí”, observar lo que las personas, de hecho, hacen, a diferencia de los que dicen que hacen, mediante cuestionarios, entrevistas y reuniones en base a grupos focales.

Shore y Wrigth (1997) en *Antropology of Policy: Critical Perspectives on Governance Power*, presentan las políticas como formas de explorar los sistemas de gobiernos mutables, analizando también la forma en la que se está reformulando la relación entre individuos, estado y sociedad. Los autores sugieren que las políticas pueden ser interpretadas en cuanto a sus efectos, es decir lo que producen, las relaciones que producen, y los sistemas de pensamiento más amplios en las que están inmersas. Resulta entonces importante mencionar los cinco argumentos de Shore (2010) para luego articular las dos posturas existentes en cuanto al análisis de una política pública en particular, como el Programa de Orquestas Infanto Juveniles, junto a las transformaciones que sufren en la recepción de dicho programa en un contexto determinado:

1- Las políticas públicas reflejan ciertas racionalidades de gobierno o gubernamentalidades, es decir reflejan maneras de pensar el mundo y actuar en él. Contienen modelos implícitos o explícitos de una sociedad, así como visiones de la forma en que los individuos deben relacionarse con la sociedad, y los unos con los otros. Un gobierno moderno que se apoya en “técnicas del yo” inculca la autogestión y la autorregulación.

2- Las políticas funcionan de una manera similar “al mito” en sociedades no letradas. Shore y Wrigth (1997) se inspiran en las observaciones de Malinowski (1926) sobre el papel del mito en la sociedad trobriand; sugieren que, de la misma forma que el mito, proveen un plan de acción. Las políticas públicas ofrecen narrativas retóricas que justifican, condenan, o legitiman a quienes ejercen posiciones de autoridad establecidas. Al igual que los mitos, proveen medios para unificar el pasado y el presente, otorgando en su caso coherencia a muchas acciones de gobierno que se presentan desordenadas e inciertas. Asimismo, proveen una zona de alianza, uniendo a la gente en pos de una meta o finalidad común.

3- Las políticas son inherentemente instrumentales, son herramientas de intervención y acción social para administrar, regular y cambiar la sociedad; inclusive instrumentales, no carecen de simbolismo o significado.

4- Las políticas públicas proveen un método de investigación útil,

ampliación del alcance de los gobiernos en la sociedad civil, así posibilitando el análisis a los formuladores de políticas, y no simplemente centrando el enfoque en las personas a quienes las políticas están dirigidas.

5- Las políticas públicas son fenómenos políticos, pero su naturaleza política está a menudo oculta detrás del lenguaje objetivo y legal – racional con el cual son presentadas. El enmascaramiento de la política, bajo el pretexto de la eficiencia o la neutralidad, es un rasgo central del poder moderno. Las políticas definen sus problemas y soluciones descartando alternativas. Por otro lado, debe reconocerse que las políticas son ambiguas y polisémicas, y tienen múltiples significados que no pueden ser siempre especificados con precisión científica, independientemente de conocer que quieren decir distintas cosas para diferentes personas. El análisis de las mismas debe ir más allá, a la vez cuestionando los factores explicativos de todos los sentidos que pueden tener las políticas para grupos de actores particulares o para partes interesadas.

La interpretación instrumental se ocupa de definir el problema y realizar un diseño en función de dicho problema, es decir, políticas públicas establecidas desde una esfera de poder ajena al resto de los actores implicados en la fase de aplicación. Podemos encontrar este ejemplo en proyectos que implican grandes políticas públicas a escala nacional, a lo cual se suma una serie de criterios que se suponen que van a garantizar el buen funcionamiento técnico de una política pública. Se vislumbra aquí que existe una preocupación por cuantificar la eficiencia de esos proyectos o de una política pública. La confianza en el éxito de una política pública permitirá renovar constantemente las fuentes de financiación, ya que reafirma valores compartidos. Esto ocurre gracias a una separación estricta entre los que diseñan la política pública y los que están encargados de implementarla.

La interpretación crítica entiende que las políticas y los proyectos de desarrollo son productos de un discurso racionalista y tecnocrático, en donde siempre van a existir intenciones escondidas de una burocracia poderosa al servicio de una élite dominante. Esta corriente ha sido desarrollada por autores como Escobar (1995), Ferguson (1994) y Shore y Wrigth (1997), considerando como evidente el fracaso de los proyectos de desarrollo. Excluye de esta forma a los proyectos exitosos y las

razones por las cuales tuvieron éxito. Se enfocan casi exclusivamente en la idea de generación de un modelo cognitivo de control social, sin proponer en realidad alternativas diferentes. No hay una definición clara en qué consistiría ese control social, así como las interacciones generadas entre los beneficiarios y los que implementan esos proyectos o políticas públicas.

La interpretación teórica desarrolla la idea de que los proyectos y políticas suelen reproducir y expandir las lógicas burocráticas para limitar la politización de los problemas sociales, como lo manifiesta Ferguson (1994). Estas lógicas burocráticas limitan las capacidades locales gracias a un complejo discurso técnico que los pobladores locales por lo general no manejan. Una solución sería la participación desde la base, pero este tema es controversial porque en cuestiones de políticas públicas no funcionan siempre y su alcance es limitado, al entender de Fassin (2000).

En síntesis, para este grupo de autores, las políticas públicas que contienen proyectos de desarrollo no serían políticas para implementar, sino para resistir⁴.

En consecuencia, la existencia de dos posturas o posiciones habituales de análisis, benefactora y crítica, implican un punto de partida satisfactorio para abordar investigaciones como la realizada por Wald (2016), que sirven para interpretar los programas de orquesta – sistema desde la perspectiva de las políticas públicas.

2.4 Antecedentes de los programas de orquestas y coros en Latinoamérica, Argentina y Tucumán

La proliferación de este tipo de programas en América Latina ha sido tan extensa que, en el actual trabajo de investigación, se torna muy difícil abarcar la totalidad de ese universo de estudio. Se incluyen consecuentemente a modo de ejemplos significativos algunos programas activos, individualizando similitudes, logros, dificultades, fracasos o límites de impacto desde una perspectiva antropológica. Incluso debe mencionarse la presente existencia de numerosos proyectos derivados

⁴ La crítica a la postura crítica, es que existen muchos puntos negativos a una crítica tan radical. Por lo expuesto, se considera la idea de agencia, donde los actores, traducen, interpretan y recrean realidades constantemente, modificando los significados originales de las políticas para usarlos a su manera haciendo de un proyecto, por ejemplo, algo bastante diferente a los que se pensaba. En este sentido, siguiendo las ideas de James Scott (2003) a la par de la versión oficial de una política pública o de cualquier tipo de intervención, existe una traducción escondida y re interpretada local y contextualmente.

de la experiencia latinoamericana en países como Suecia, Sudáfrica, España y muy completamente en Centroamérica. (García Vidal, 2018).

Los programas de orquestas infantiles y juveniles dirigidos especialmente a sectores sociales históricamente desfavorecidos comenzaron a desarrollarse con intensidad en Argentina a partir de la segunda mitad de la década del 90. Influenciada por las experiencias que se desarrollaron en Venezuela, la Secretaría de Cultura de la Nación los comenzó a implementar. A principios de los 90, un programa de orquestas a cargo del compositor Luis Zubillaga y del pianista Ricardo Zanón comenzó a incentivar la conformación de las orquestas juveniles. En esta etapa, se convocaba a jóvenes músicos y se los reunía durante varios días para preparar un programa de concierto con la supervisión de una “misión venezolana”. Es así que se tuvo contacto con esa “forma” de trabajo musical que resultaba por entonces una novedad en nuestro país. Dicho programa llevó a cabo actuaciones en Rosario y en San Miguel de Tucumán, entre otras ciudades.

Por razones que luego serán discutidas, el programa finalizó, pero muchos de los jóvenes músicos partícipes del programa y deseosos de continuar con la experiencia se organizaron, y junto con el director Mario Benzecry conformaron la Orquesta Libertador San Martín.

Posteriormente, desde la misma Secretaría de Cultura, entre los años 1994 y 1998, se desarrolló el Programa de Orquestas Juveniles propiamente dicho. De este programa surgieron la Orquesta del entonces Consejo Nacional del Menor y la Familia y la Orquesta Escuela de Chascomús, en el año 1998. En ese mismo año, se inició en la ciudad de Buenos Aires, en el ámbito de la Secretaría de Educación y en el marco del Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP), el Proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles. Es importante mencionar un proyecto pionero de la década del 60 en la provincia de Santa Fe con la llamada la Escuela de Música 990 de práctica orquestal⁵. Finalmente, en el año 2008 el Ministerio de Educación de la Nación genera el Programa Nacional de Orquestas y Coro para el Bicentenario, que pronto contaría con cerca de cien coros y orquestas (Espector,2018).

⁵ Ver: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2010/1008.html>.

Queda claro que las políticas desarrolladas durante los 90 que provocaron la pauperización de amplios sectores resultaron paradójicas en cuanto a las intenciones manifiestas de un programa de estas características. Aparece aquí la clara contradicción o perversa situación de querer paliar a través de políticas de estado las situaciones provocadas por ese mismo estado. Puede afirmarse entonces que lo desarrollado en estos años de retracción de lo público contenía por un lado actores que con honestidad veían la posibilidad del desarrollo social, educativo y cultural de los participantes, pero por el otro lado y simultáneamente, un estado que con ínfimos recursos declamaba acerca de la pobreza. Por ello es posible notar el contraste con lo desarrollado desde el año 2008 por el Ministerio de Educación de la Nación que en un corto lapso generó, como se dijo anteriormente, cerca de cien orquestas y coros en un contexto de desarrollo de políticas inclusivas, traducidas en mejoras de los niveles de vida de la población (Espector,2018).

El cambio de gobierno que se produjo a nivel nacional y también en Buenos Aires junto al resto del país tuvo significativas modificaciones en el proyecto de orquestas escuelas, posterior a las elecciones realizadas en el año 2015. El hecho de provincializar el programa en la provincia de Tucumán implicó que los destinatarios signifiquen desde su lugar la propuesta, así como también la recepción del programa por parte de la sociedad en general, donde se reconstruye la noción de campo en sus dimensiones políticas y culturales.

La noción de campo implica pensar en términos de relaciones que quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital, propia del campo que se trate. Mencionado esto, cada campo es en mayor o menor medida autónomo, dependiendo entonces la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo y de las reglas específicas del mismo. El conjunto estructurado de ese campo incluye sus influencias recíprocas; por ende, las relaciones de dominación entre ellos definen la estructura social.

Con los resultados expuestos anteriormente, en el auge de las políticas de este tipo a nivel nacional, provincial y municipal de los últimos años, han permitido la implementación de los programas orquestales desde el ámbito escolar. Es por ello

que el acceso al campo en esta investigación brindó un panorama dual que anteriormente se desconocía.

El Programa Nacional de Orquestas y Coros, en un principio a cargo del maestro Claudio Espector, tuvo de positivo ante la práctica el carácter absolutamente inclusivo, permitiendo de esta forma la llegada del arte a niños y jóvenes históricamente vulnerados a partir de un significativo aporte económico por parte del Estado para la compra de instrumentos, insumos, capacitaciones dirigidas tanto a alumnos como profesores, transporte, hotelería y comidas para la totalidad de los integrantes del programa. El aspecto negativo se vislumbró en la precariedad laboral, la cual generó renunciaciones, mala predisposición, ausentismos, generando en consecuencia resultados insuficientes.

El actual Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina (SOIJAR) a cargo de Valeria Atela tiene como positivo por el número de capacitaciones y encuentros orquestales, fijos y anuales llevados a cabo, junto a la estabilidad laboral de sus integrantes. El aspecto negativo se centra en la pérdida del carácter federal del programa, el cual sólo conserva ese estatus solamente en la provincia de Buenos Aires, con una mayor exigencia a los alumnos, semejante al sistema de estudio venezolano, seleccionando a los mejores y generando un clima de constante competencia entre los mismos.

Debe contemplarse la posibilidad de que la apropiación del modelo en el contexto tucumano tenga matices, incluso partiendo del mismo concepto de integración propio del discurso estatal. Esta situación es advertida en el tipo de música que realizan las diferentes agrupaciones orquestales que coexisten en la provincia. Una posible interpretación recae en la idea de que la mayoría de las orquestas pertenecientes al programa realiza repertorio académico clásico sinfónico: este elemento no es menor a la hora de analizar los significados y las resignificaciones culturales al respecto.

La provincia de Tucumán es sede de un centro donde residen la mayor cantidad de Orquestas Sistema, con diversidad de repertorios que van desde lo clásico sinfónico hacia la música popular con sus respectivas variantes. Este dato quedó evidenciado en un concierto organizado por el Ente Cultural de Tucumán, denominado Concierto

Federal, en el año 2018, el cual tenía por finalidad mostrar a la sociedad la tarea que se venía realizando en la provincia. La experiencia también abarcaba la posibilidad de que cada músico del programa pudiese experimentar junto a un músico profesional el ritual del concierto. Puede advertirse entonces la importancia de indagar en los sentidos de construcción social de la representación social de ser músico. Este evento reunió en el escenario aproximadamente ochocientos músicos, interpretando un repertorio que iba de lo clásico a lo popular. El evento antes mencionado estuvo a cargo en el área artística de representantes del Sistema Venezolano como preparadores de cuerdas y vientos, junto a otros representantes del programa en Argentina.

2.4.1 Ejemplos en la región

La experiencia de Chile: Peña Hen

Jorge Peña Hen fue una figura prominente pionero, fundador de esta línea de educación colectiva que cobra en la actualidad particular importancia por la densidad que ha adquirido en la región. A través de su camino profesional y de diferentes testimonios pueden reconstruirse sus sueños y sus acciones. El contexto político y social en el que desarrolló su trabajo hasta el golpe del 73 y su asesinato en manos de la dictadura dejó una historia de características particulares.

Los programas en Colombia, Brasil y Paraguay.

Estos tres países se suman a la presentación con sus características y peculiaridades: Paraguay, a través de “Sonidos de la Tierra”, Brasil con el programa “Gurí” en el estado de San Pablo y “Neojibá” en Bahía, Colombia con “Batuta” y la Red de Medellín. La idea de presentación de los mismos es tener una visión desde diferentes ángulos respecto de la concepción general de la acción y con el trabajo musical específico.

Las diversas historias propias de sus ciudades y países, los diversos contextos políticos y sociales, las distintas motivaciones y los distintos hacedores son fuertes

condicionantes del formato. En general todos coinciden a la hora de definir los beneficios de la música, surgiendo la necesidad de indagar en el futuro si esos beneficios se alcanzan por igual o no a través de las diferentes conformaciones. Preguntas como cuál es el rol de lo público, de lo privado y de la articulación entre ambos, entender cómo se llega a los sectores a los que se busca convocar, denotar cómo se integran los proyectos a la tradición musical y al sistema educativo, subyacen en todo el camino etnográfico y acompañan la presente investigación.

2.4.2 La experiencia de Venezuela y la experiencia de Argentina con su presente y perspectivas

Sin lugar a dudas la experiencia venezolana es la que mayor gravitación ha tenido entre los proyectos de orquestas infanto – juveniles.

La cantidad de años que lleva este proyecto, su desarrollo territorial dentro de su país, su influencia por fuera de su país, la personalidad de sus dos figuras más destacadas: José Antonio Abreu y Gustavo Dudamel son, entre otras cosas, claros fundamentos de esta primera afirmación. Es probable que actualmente la experiencia venezolana genere cierto encandilamiento y hasta aturdimiento, pero lo que se considera importante es tener una visión desde diferentes puntos de vista que permita, casi como un laboratorio, comprender y desentrañar la concepción general de la acción y el trabajo musical específico. No es sencillo salir de la “norma” y de los modos en que el sistema venezolano fue instalado en los medios de comunicación.

Es interesante también verificar el apoyo que el Estado le otorgó a esa propuesta: evidencia que el tiempo y la historia así lo demuestran. Incluso en los últimos años, más allá de la valoración que se tenga del proyecto político de Venezuela, siempre tuvo el apoyo y el respaldo de las autoridades⁶.

⁶ Véase en la página web: Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (Fesnojiv), y el documental “Tocar y Luchar”.

El sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, ideado en la Fundación Musical Simón Bolívar, conocido como “El Sistema”, fue originariamente denominado Acción Social para la Música. La búsqueda del programa intentó sistematizar la instrucción y la práctica colectiva e individual de la música a través de este tipo de orquestas y coros, instituciones que fueron interpretadas como instrumentos sociales para la organización social y el desarrollo de la misma en su conjunto. Como se dijo, este modelo fue exportado al resto de América Latina, en donde organizaciones gubernamentales junto a organismos internacionales se propusieron acercar la experiencia orquestal y la música académica⁷ a sectores de la población⁸ que salvo en algunos casos puntuales no tenían acceso a ella.

Diversos organismos de cooperación y crédito internacional colaboraron con este proyecto, tales como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), como así también el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

En Argentina, la recepción de este programa tuvo la misión de lograr a través de la práctica musical conjunta la promoción sociocultural, la proyección colectiva y la superación individual de niños, niñas y jóvenes, orientando dicho esfuerzo a promover un cambio social a través de la educación musical.

Utilizando la metodología Orquesta – Escuela, se busca reconstruir las redes sociales, compuestas por un conjunto de actores sociales, ya sean individuos u organizaciones, que se relacionan de acuerdo a algún criterio, que puede ser profesional, de amistad, incluso también de parentesco. Normalmente se representa simbolizando los actores como nodos y las relaciones como líneas que los unen. En el caso de la orquesta –

⁷ La música culta, artística, académica o docta, surge en Europa como expresión artística y cultural. Sus Inicios se remontan a la época medieval, pero toma reminiscencias de la música de otras culturas como Egipto, Mesopotamia y sobre todo la antigua Grecia. De esta forma fue evolucionando a través de numerosas y heterogéneas épocas, hasta la actualidad.

⁸ Sectores de la población que cuentan con un acceso diferencial a los beneficios de desarrollo y en este caso a bienes culturales. La medición se concentra en las carencias de la población al acceso de bienes y servicios básicos, captados en tres dimensiones: educación, vivienda e ingresos. (Cortés,2002).

escuela, la idea es fomentar las prácticas fundadas al respecto de la diversidad social y cultural, herramientas que serían lo suficientemente útiles para la formación integral de la vida y el mundo del trabajo en general, pero fundamentalmente para la capacitación en el campo de la música profesional en particular. El respaldo institucional en Argentina está dado por un Consejo Honorario, del cual en su comienzo participó el maestro José Antonio Abreu, fundador de “El Sistema” en Venezuela, junto a la directora ejecutiva del Mozarteum Argentino y a la presidenta honoraria, fundadora y directora de la Orquesta – Escuela de Chascomús, de hecho la primera escuela en el país en tal sentido.

El panorama actual de las orquestas infanto – juveniles en Argentina abarca tres bloques:

- 1) Orquestas académicas, generalmente están integradas por instrumentistas en formación o ya formados: músicos estudiantes de institutos terciarios o universitarios, o alumnos de profesores particulares.
- 2) Orquestas de educación musical, en el marco de las cuales los estudiantes se forman instrumentalmente. Esta formación se lleva a cabo en el marco de instituciones educativas públicas o privadas o bien comunitarias, de inscripción abierta.
- 3) Orquestas sociales, proyectadas fundamentalmente para el acceso a bienes culturales, generando retención escolar y herramientas de contención para sus integrantes. En general son de inscripción abierta centrada en la escuela.

EL modelo de orquesta – escuela

La orquesta – escuela presenta la peculiaridad de utilizar la educación musical como herramienta de desarrollo personal a través del desarrollo colectivo, en la práctica en conjunto de diferentes actividades, ya sean orquestas propiamente dichas, coros, ensambles u otras formaciones. Los principios rectores del programa son:

Integración: Aproximadamente entre el 70% y el 80% de la población focalizada presenta diversas situaciones de vulnerabilidad. La convocatoria de chicos y chicas

de escuelas y entidades específicas es de 20 a 30% de inscripción abierta, resultado al que se accede luego de haber analizado su perfil poblacional.

Igualdad y equidad social: Al no tener en principio conocimientos musicales, se acompaña a los niños en el proceso de aprendizaje musical y en el proceso personal de promoción.

Inclusión y excelencia: El uso de material metodológico y material didáctico específico asegura la participación activa desde el primer día, ya sea en una orquesta o u coro o bien cualquier formación musical, con el fin de respetar y cuidar los procesos y resultados técnicos específicos.

Orquesta Maestro Arancibia

El origen de la Orquesta – Escuela Maestro Arancibia corresponde al llamado Programa Nacional de Orquestas y Coros infantiles para el Bicentenario, que tuvo sus inicios en la provincia en el año 2008 junto a la Orquesta de la Escuela Belgrano. En el año 2009 se fundaron tres orquestas más, entre ellas la mencionada orquesta Maestro Arancibia. Desde sus inicios, estuvo a cargo del Ministerio de Educación, en el área perteneciente al PROMEDU (Programa de Mejoramiento Educativo) financiado por el BID. Actualmente pertenece al Programa de Coros y Orquestas de la Provincia, desde julio del año 2019, dependiente del Ministerio de Educación, a su vez reportando a la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. El coordinador general del programa es Adrián Sosa, junto a dos específicos, uno en el área de orquesta, Federico Gobeto, y la otra en el área coral, Andrea Cardozo. Es conveniente destacar que, a partir de esta organización, cada orquesta de la provincia que pertenece al programa tiene sus respectivos directores musicales, una docente integradora o facilitadora, junto a los profesores de cada instrumento y de lenguaje musical. Además de contar con una oficina que se encuentra en la Secretaría de Educación, hay una sub-oficina en donde trabajan los coordinadores antes mencionados junto a un equipo de psicopedagogos que van acompañando el proceso de las diferentes orquestas – escuela, conocido como el “equipo técnico” del programa.

En este último apartado, se realizó una mención de los diferentes programas activos en la región, incluyendo a modo de línea del tiempo una suerte de historicidad acerca de las primeras manifestaciones que hicieron posible la inserción del programa de orquestas y coros infanto juveniles en Argentina y particularmente en la provincia de Tucumán.

Se consideró importante presentar, con sus matices, las experiencias venezolana y argentina conjuntamente, si bien no es el objetivo de la presente tesis realizar un estudio comparativo de ambos programas, simplemente se consideró como elemento novedoso la metodología orquesta-escuela, signo característico de los mencionados programas. Finalmente se realizó una descripción histórica de los comienzos de la Orquesta Maestro Arancibia hasta el momento de la realización de la presente investigación.

CAPITULO 3

En el presente capítulo se desplegará la estrategia metodológica utilizada en esta tesis con el fin de contextualizar la presente investigación, y mostrar las condiciones de producción de datos que constituyen el soporte empírico de la misma. Se realizarán también algunos comentarios teóricos en torno al objeto de la investigación. Esta tesis prioriza un enfoque interpretativo con dos características propias del método etnográfico: la presencia sostenida del investigador en el campo donde tienen lugar las prácticas que se analizan, y el trabajo con los sentidos y representaciones de los actores a partir de sus perspectivas y puntos de vista (Guber, 2001). En el mismo orden de ideas, Geertz (1987) entiende que las “interpretaciones” de los sujetos sobre su propia experiencia, así como lo que dicen de ellas, son centrales para abordar las preguntas del problema de investigación.

A continuación, se abordarán las características del barrio en donde se desarrolla la actividad orquestal, presentando algunos conceptos y categorías en discusión que surgieron a partir del “estar ahí” en el campo. Con esto la autora quiere denotar la utilización de una perspectiva naturalista (Noel, 2016) la cual consiste en ingresar al campo con un mínimo de hipótesis pre construidas para que tanto la hipótesis como la construcción de la teoría que delimitaran al objeto puedan desplegarse durante la investigación. El campo presentó dificultades, evidenciadas en la puesta en práctica de la distancia etnográfica ya que la biografía propia de la investigadora se encuentra muy vinculada a la actividad orquestal. Ha sido necesario enfatizar un ejercicio de reflexividad permanente para poder hacer explícitos los supuestos que subyacen y desde los cuales se piensa la presente investigación.

3.1 Más allá de las 260 viviendas

La Escuela Maestro Arancibia se encuentra ubicada en la Manzana A – Fracción H del Barrio 260 viviendas en la zona suroeste de San Miguel de Tucumán. Solamente se llega a la misma mediante una única línea de colectivo “Línea 10”, cuya última parada es a dos cuadras de la escuela, de hecho, donde termina su recorrido; dicho

transporte tiene muy escasa frecuencia y al ser el único medio de transporte y ser un barrio tan poblado, a las pocas cuadras del inicio del recorrido queda colmado y ciertamente desbordado en las horas pico. Las calles del barrio no están pavimentadas sino cubiertas con ripio, de muy difícil acceso cuando llueve, con diagonales y calles sin salida lo cual dificulta ubicarse para llegar al establecimiento si no se conoce bien la zona.

Al ser una escuela urbano- marginal, el nivel socio económico de la población es de escasos recursos, agravado por el hecho de que en los últimos dos años usurparon terrenos que rodean a la escuela. Esto atrajo como consecuencia mayor marginalidad, inseguridad y violencia, agravadas por el consumo de alcohol y drogas en la mayoría de las esquinas del barrio, lo cual es postal recurrente. La consecuencia fue que las familias trabajadoras del barrio transfirieron sus hijos a otras escuelas y de esta forma se operó un cambio en la composición de los alumnos de la escuela Arancibia, los cuales viven por lo general a pocas cuadras de la misma.

En el barrio se pueden encontrar distintos tipos de emprendimientos familiares como ser: verdulerías, carnicerías, panaderías, kioscos, sandwicherías. Existe una fotocopiadora en la esquina de la escuela. Entre las propuestas culturales organizadas en el barrio la única existente era la realizaba en la escuela dentro del programa CAJ (Centros de Actividades Juveniles, en el marco del Programa Nacional de Extensión Educativa) los días sábados, que incluía variadas actividades culturales con mucha participación de los chicos y alumnos del barrio, pero el programa fue eliminado durante la anterior gestión presidencial.

En cuanto a organización política, no la hay en demasía, pero sí puede identificarse una franja de izquierda muy predominante en los jóvenes y una adhesión masiva de los adultos hacia el peronismo. Estos datos fueron obtenidos mediante entrevistas informales de carácter individual.

En el barrio existe una visibilización de actividades en lo que respecta a lo religioso. En la esquina de la escuela existe una capilla que fue construida por los vecinos del barrio en donde se realizan actividades religiosas de índole cristiana. Lo que sí se puede describir es la discriminación del sector que domina el territorio, traducido en

acoso hacia los más chicos, hostigamiento escolar, matonaje y maltrato tanto verbal como psicológico y físico.⁹ La violencia de género y el embarazo adolescente son frecuentes y no existe una contención efectiva a pesar que se desarrollan distintos programas: en el mismo edificio de la escuela está sectorizado un maternal en el cual las alumnas/os del establecimiento pueden dejar a sus hijos en los horarios que concurren a clase, generalmente al secundario por la mañana, mientras que en el turno tarde funcionan la primaria y el jardín de infantes. Las viviendas alrededor de la escuela son muy precarias; frecuente es ver madera cartón, chapa y plástico como materiales de construcción que corresponden al asentamiento mencionado. A pocas cuadras de la escuela encontramos casa de material que ya pertenecen al Barrio 260 Viviendas propiamente dicho. Si bien el barrio cuenta con condiciones aceptables de habitabilidad, acceso a luz eléctrica, gas natural, cloacas, alumbrado y recolección de residuos, en la villa que rodea la escuela los pobladores carecen de tales servicios. Existen comedores populares, organizados actualmente como consecuencia de la pandemia de COVID. En cuanto al mundo del trabajo es muy escaso, casi nulo, y el que existe corresponde al empleo informal en su mayor parte.

No existe una organización cooperativa y la economía popular es solo incipiente. Carecen de servicio de Salud y de CAPS (Centros de Atención Primaria de la Salud). En los últimos tiempos, los vecinos del Barrio 260 viviendas tuvieron la cobertura de las prestaciones gratuitas del programa “El municipio en los barrios” con atención clínica, pediátrica odontológica, oftalmológica y ginecológica gratuitas.

La escuela está rodeada por un espacio físico contaminado por basurales que producen los mismos vecinos y es muy común la proliferación de roedores. No existe un centro cultural barrial. A dos cuadras de la escuela hay una plaza que puede ser utilizada para manifestaciones culturales. El género musical que predomina entre los jóvenes es el rap, el cual tiene mucha visibilización en las esquinas del barrio los fines de semana. La temática de los abundantes grafitis está relacionada principalmente a la identificación de los adolescentes con su barrio.

⁹ Estos datos son extraídos de las entrevistas realizadas en diferentes contextos sociales. Cabe aclarar que las afirmaciones realizadas pertenecen exclusivamente a las voces de los entrevistados.

3.2 Conceptos y categorías en discusión

En lo que respecta a educación y cultura y a la enseñanza en barrios populares, la pedagogía ha acumulado en los últimos años suficiente conocimiento, fruto de numerosas experiencias e investigaciones, sobre la particularidad y el alcance de los contactos múltiples entre los mundos educativo y cultural. Las experiencias estéticas han sido estudiadas y problematizadas en el interior del mismo campo pedagógico, así como también el debate sobre la distribución y apropiación de bienes y servicios, tal es el caso de Giroux (1994).

A esta altura, es importante destacar que los estudios sobre desigualdad, inclusión y en especial aquellos que ponen su mirada y preocupación en las consecuencias de la implementación de políticas educativas en los países en desarrollo, pocas veces logran articular claramente las experiencias culturales en términos educativos. Importa un ejemplo solamente para demostrar que una orquesta infantil en una escuela ya no es un agregado cultural o un recurso que viene a sumarse al funcionamiento específico de lo escolar. No se trata de un evento excepcional, ni de un exotismo extracurricular, sino de básica inclusión social.

La necesidad de incluir una perspectiva pedagógica, surge de la característica propia de estos programas inmersos en un ámbito escolar.

En consecuencia, esta investigación propone examinar una orquesta localizada en una escuela que se encuentra bajo la órbita estatal. En una primera aproximación, los argumentos usados para justificar la implementación de orquestas infantiles o acciones culturales similares en sectores de bajos recursos parecen sintetizarse en los siguientes aspectos recopilados del Informe Lugano (Antelo y Zaneelli, 2004):

- 1) La convicción de que la participación en este tipo de actividades produce modificaciones positivas, importantes en las conductas de los participantes, tales como solidaridad, sensibilidad y cooperación. El sentido de pertenencia, el trabajo

colectivo, la fraternidad, la autoestima, la integración social, son los aspectos positivos y celebratorios de los argumentos antes mencionados.

2) La posibilidad de encontrar mejorías en el rendimiento escolar, en especial al incrementarse los niveles de atención, forjar disciplinas y desarrollar destrezas individuales.

3) La capacidad de prevenir, impedir o rescatar a niños y jóvenes del contexto de marginación social. Hay una tendencia celebratoria en políticas públicas de este tipo que consideran el contacto con la música y la participación orquestal como un factor de igualación social, sustituto de la delincuencia y la drogadicción.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la implementación de las orquestas infantiles en Tucumán, en un principio de carácter federal, luego provincializadas bajo la tutela de la Secretaría de Educación, implica un complejo conjunto de problemas. En términos de gestión o implementación de políticas educativas y culturales suelen surgir preguntas tales como:

¿Una orquesta debe funcionar en el ámbito escolar?

¿Debe ser la Secretaría de Educación la responsable de su funcionamiento?

¿Qué lugar ocupan los organismos que gestionan lo cultural?

¿Cuál es el espacio o la perspectiva que una escuela toma de eso que llamamos cultural?

¿Dónde ubicar la clase de música frente a la orquesta?

Estos interrogantes han surgido en el campo durante la presente investigación y están incluidos en este apartado, aun teniendo en cuenta que no son los interrogantes que surgieron al plantear la hipótesis de la presente tesis. Es imposible escindir el programa de orquestas juveniles de lo referido al ámbito educativo.

Otro grupo de interrogantes que se plantean y que están vinculados a la dinámica específicamente educativa y escolar se refieren a de qué forma, si es que lo hacen, repercute la experiencia orquestal sobre los aprendizajes escolares. Aquí se plantean interrogantes tales como:

¿Cómo conviven la disciplina y el entrenamiento propio del arte musical con las particularidades y dinámicas propias de las disciplinas escolares?

¿Cómo influye la experiencia orquestal en la formación cultural general?

¿En qué sentido se trabaja en pos de la igualdad social?

¿Cuáles son las relaciones que pueden establecerse en relación a la movilidad social?

¿Qué articulación es posible localizar entre las familias, las escuelas y la orquesta?

Todos estos interrogantes a priori del ingreso al campo surgen como consecuencia de la complejidad inherente al acto de situar una experiencia caracterizada habitualmente como formando parte del rubro de lo cultural en un terreno definido como educativo y en el que habitualmente se superponen lo educativo y lo escolar.

En general en las narraciones de los participantes existen formas en que se vincula su propia experiencia escolar con la de la orquesta.

Otras asociaciones relevantes están orientadas a este tipo de actividad en cuanto a las nociones de igualdad y de movilidad social, vinculando conceptos y expresiones asociadas a:

...encontrar una salida...

...levantar la cabeza...

...salir adelante...

...ser alguien en la vida...

Estas expresiones pueden vincularse a las nociones de logro, realización y resultados alcanzados.

El valor asignado a este tipo de experiencias, junto a términos tales como talento, distinción, habilidad y reconocimiento, a veces están cargados de negatividad en el uso de los vocabularios pedagógicos hegemónicos. Nótese que las conexiones

establecidas, a partir del análisis de la relación entre la experiencia orquestal y las respectivas trayectorias personales, pueden ser contextualizadas más adelante en el mundo profesional/laboral. De igual manera, la particularidad de los análisis causales y las determinaciones habituales que se experimentan en el campo están sustentadas en gran parte por las narraciones que realizan los participantes de la experiencia orquestal articulada con la vida familiar.

Tanto la educación como la cultura en general están implicadas en procesos de transformación de la identidad y de la subjetividad. Cuando la experiencia orquestal pregona la idea de igualdad¹⁰ o su antónimo desigualdad¹¹ es por lo general un término usado para referirnos a la pobreza, adquiriendo sentido en función de la dimensión conceptual que apunta a lo económico, es decir a la asimetría de grupos de sectores y personas. La marginalidad, a su vez, se utiliza también y del mismo modo, pero para referirse a los grupos sociales pobres en relación con el disfrute.

El concepto de equidad hace referencia a la construcción de igualdad de oportunidades para sectores y grupos sociales diversos y/o postergados. La exclusión desnaturaliza ciertas concepciones sobre la pobreza para hacer visibles sus consecuencias y así intentar recuperar el sentido de la acción.

La perspectiva de Sloterdijk (2001) muestra un campo de indagación al afirmar que estamos en una época en donde el nuevo malestar es la acción de seleccionar. La práctica orquestal, como otras expresiones estéticas, está focalizada en prácticas asociadas al talento, superioridad, privilegio, distinción, habilidad y reconocimiento, términos que suelen ser ajenos o ignorados por la reflexión pedagógica hegemónica, que aspira idealmente a un mundo no diferenciado ni distintivo.

Se considera importante destacar los aportes de la pedagogía crítica y post-crítica que ayudan a comprender el lugar que ocupa la pedagogía hegemónica para estos autores.

¹⁰ Richard Sennet, reflexiona sobre las paradojas de la igualdad, afirmando que desigualdad no siempre implica sometimiento. Por un lado, trata de localizar las situaciones en las que la desigualdad puede o debe ser evitada y otras situaciones en las que puede ser aceptada. (Sennet,2003:264).

¹¹ "...las prácticas de las artes como la música ponen de manifiesto los elementos de colaboración, la práctica excesiva del respeto mutuo; los obstinados hechos de la división, siguen siendo el problema de la sociedad." (Sennet,2003:265).

Principalmente para poner en contexto la perspectiva y discurso que se analizan sobre los programas orquestales y la experiencia diferenciada de los participantes, debe entenderse que la visión crítica y post crítica de la enseñanza sobre programas de educación artística, piensa estos procesos pedagógicos en relación con las estructuras de poder de las sociedades y por lo tanto conllevan una idea muy distinta sobre la transformación social que producirían los mismos. Es por ello que el interés principal se basa en introducir propuestas de carácter emancipadoras. Freire en 1970 escribió “Pedagogía del Oprimido” el cual rompía con el paradigma técnico dominante hasta ese momento en educación¹².

Para la corriente post crítica, los procesos educacionales no son considerados solamente vehículos para la transmisión de contenidos, sino se los considera como instancias de suma importancia para la producción de sentidos.

En el mismo orden de ideas de Grignon y Passeron (1991), las posturas críticas y post críticas consideran que las formas de conocimiento y saber alternativos, como las llamadas culturas populares, deben ser consideradas y comprendidas de acuerdo a su propia lógica.

Las preguntas que surgen entonces son:

¿Qué tipo de igualdad o desigualdad se manifiesta en una orquesta?

¿Cómo se resuelven los problemas de talento, superioridad, distinción y virtuosismo en el contexto de orquesta escuela?

¿Qué tipo de interpretaciones es posible hacer sobre las relaciones orquestales basadas en distinción que rechacen el desprecio?

Lo que termina demostrando el acceso al campo es que es posible utilizar una versión del privilegio, que verdaderamente existe e implica asistir o haber asistido a una orquesta – escuela, privilegio que no está basado en el desprecio sino probablemente

¹² La propuesta de Freire expuesta en Pedagogía del Oprimido, tiene cierta reticencia de ver en las propuestas de arte comunitario o de educación artística, procesos referidos a la transformación social. Para éste grupo de teóricos, la transformación no puede ocurrir sin reflexión o una acción crítica y emancipadora. Es por ello que proponen vincular los contenidos que se trabajan en el espacio educativo, con las experiencias propia de los participantes.

en el reconocimiento y en la reciprocidad. Si bien la práctica orquestal puede representar una forma de distinción, un miembro de la orquesta no puede inferir de ello el descrédito de otro que no sea participante, pareciendo ocupar un lugar relevante a la hora de determinar rumbos escogidos. Se rescata la riqueza, en algunos casos devaluada, del saber ejecutar, saber tocar, saber interpretar, saber hacer. También brinda la posibilidad de resignificar las ideas de modelo, ejemplo y lo ejemplar en el terreno educativo.

Entre los jóvenes entrevistados, cuando se refieren al impacto de la orquesta en sus vidas, la mayoría menciona las posibilidades que les brindó la orquesta en cuanto a conocer una práctica musical novedosa como así también la posibilidad de acceder a instrumentos musicales, a los que no hubiesen podido elegir ni ejecutar a posteriori si no fuese por el programa en cuestión.

La mayoría de los entrevistados comenta que estar en la orquesta les permitió conocer gente diferente y conocer lugares nuevos. Ante la pregunta de quienes componían el universo de gente diferente, se refirieron principalmente a los docentes y gestores del proyecto, como así también a personas que se acercaron a la orquesta por diversos motivos, como es el caso de quien realiza esta investigación.

Otra idea que puede encontrarse en los diálogos es la referida a la vocación. La misma es asociada a las biografías de las personas que son parte del programa, idea que es compartida en su gran mayoría por las familias de los chicos. Es aquí donde encontramos en los relatos la idea de modelo y ejemplo ya que muchos de los docentes se convirtieron en modelos a seguir en lo que respecta a su carrera profesional.

Cuentan los jóvenes que, a medida que avanzaban en sus prácticas orquestales, aparecieron nuevos lugares para los conciertos y nuevos desafíos en cuanto a la dificultad de las obras orquestales. Conciertos que a lo largo de once años se repartieron en plazas, barrios, clubes, centro culturales y teatros. Desde la perspectiva de estos jóvenes en cuanto al privilegio de asistir a la orquesta, resultó ser un aspecto muy valorado y es principalmente referido a la idea de haberse acercado a una

práctica impensada y a la que no hubieran tenido acceso, no solo por cuestiones económicas sino porque su interés cotidiano no estaba orientado a la música clásica.

3.3 Apropiaciones de la experiencia orquestal

Se presentan para su análisis las voces de los integrantes del programa de la orquesta Maestro Arancibia así como también la mirada de varios directores de orquestas de otras agrupaciones a los que se entrevistó, las voces de los maestros músicos del programa, para luego concluir con la perspectiva de los jóvenes y sus familias.

- 1- Alumnos participantes de la Orquesta Maestro Arancibia.
- 2- Directores, profesores, maestros de música, padres.

Las respuestas incluidas en este capítulo son las más significativas a criterio de la autora, respecto al universo de respuestas obtenidas en las entrevistas.

Para preservar identidades se procedió a diferenciar respuestas según un número asignado a directores, músicos, profesores, alumnos y padres.

Las respuestas de las entrevistas incluidas en este capítulo, fueron transcritas textualmente.

Se preguntó a uno de los directores de las orquestas:

¿Cuáles son los conocimientos previos de los chicos al ingresar a la Orquesta?

Director 1: "...de todos los alumnos que ingresaron a la Orquesta (ciento quince chicos), ninguno tenía conocimientos previos de música, ninguno leía música, ni tampoco ninguno sabía tocar un instrumento".
"Se empezó de cero".

Director 3: “no me interesan que sean diez, ocho o veinte chicos los que asisten, les insisto en que traten de hacer las cosas mejor cada día, no porque toquen alguna pieza mejor que otra sino para intenten ser mejores personas, ser mejores personas que ayer, y mañana ser mejor personas que hoy. Me parece mejor demostrárselo con la práctica, si podemos tocar mejor que ayer; y mañana mejor que hoy... lo mismo pasa con tu persona o individuo”.

Director 2: “el sólo hecho de que estés haciendo esto, te hace mejor persona. No porque sea algo súper importante para la formación de un músico, porque al fin y al cabo es una actividad más. Pero ojalá que los chicos pudieran hacer e interesarse en esto, como también en el deporte o alguna otra actividad; es decir hacer todo lo que una persona puede hacer para aumentar su acervo cultural”.

Director 4: “Los valores que intentamos impartir son de compromiso, respeto, de entender la importancia que tienen cada uno de ellos, es decir los integrantes de la orquesta en todo momento, a la hora una clase, de un ensayo, y por supuesto a la hora del concierto”.

Se advierte también que, desde el inicio, hay madres y padres que comparten el entusiasmo de participar en la orquesta¹³. Del conjunto de problemas planteados al principio del capítulo, los primeros ajustes que surgen de los análisis de datos y de las reformulaciones de los primeros avances se develan los siguientes aspectos:

1) Respecto de los actores participantes en el programa, los significados más relevantes provenientes de los directores, jóvenes recientemente egresados o en vías de egresar de las orquestas, maestros de escuela, madres, padres y personal de apoyo,

¹³ Como recuerda Michael Foucault en el prefacio a la edición del panóptico de Bentham, no sólo en las historias y famas de los hombres donde se puede encontrar la densidad de una experiencia sino también en las prácticas, detalles, trabajos pacientes, muchas veces anónimos. (Foucault,1991).

selección que incluye también los relatos de los profesores que dejaron su impronta entre los jóvenes del programa, priorizan la articulación de este tipo de experiencias pedagógico – culturales.

2) Las relaciones que los actores establecen entre la experiencia orquestal y la cuestión escolar están signadas por la intensidad y la frecuencia de las mismas.

3) Respecto de los conceptos antinómicos de igualdad y desigualdad, lo que deviene de este tipo de actividades son asociaciones entre los participantes en donde las nociones de igualdad, movilidad social y otros conceptos o expresiones semejantes tales como encontrar una salida, levantar la cabeza, salir adelante y ser alguien en la vida, pueden vincularse a nociones de logro, realizaciones y/o resultados alcanzados.

3.4 Los Actores

3.4.1 El maestro director

Declara Susana García, directora, violonchelista y docente:

... “En Argentina no se desarrolla este tipo de educación desde la niñez; a mí me emociona el hecho de ver que pueden hacer música... arman sus atriles, hay una especie de ritual antes de tocar, arman sus instrumentos, luego los limpian. Yo creo que ese tipo de hábito refuerza la cosa de la escolaridad.... Uno cree que es poco, pero no lo es”.

La práctica orquestal es altamente ritualizada, lo cual incluye una serie de momentos específicos en los ensayos. De igual manera se relatará más adelante lo referido a la ritualidad que existe en los conciertos.

Turner (1980) en “La Selva de los Símbolos”, recopila una serie de trabajos sobre el sistema ritual de la tribu de los ndembu, ofreciendo definiciones acerca de los conceptos de ritual y símbolo.

“Entiendo por ritual una conducta formal prescrita en ocasiones no dominadas por la rutina tecnológica, y relacionada con la creencia en seres o fuerzas místicas. El Símbolo es la más pequeña unidad del ritual que todavía conserva las propiedades específicas de la conducta ritual (...) Un símbolo es una cosa de la que, por general consenso, se piensa que tipifica naturalmente o representa, o recuerda algo, ya sea por la posesión de cualidades análogas, ya por asociación de hecho o de pensamiento. Los símbolos que yo observé sobre el terreno eran empíricamente objetos, actividades, relaciones, acontecimientos, gestos y unidades espaciales en un contexto ritual”. (Turner,1980:21).

Es importante destacar que se usan las ideas de rito y símbolo de Turner para denotar cómo los actores de este programa¹⁴ ritualizan prácticas cotidianas al interior de un ensayo, asignándole al mismo una dimensión simbólica.

Los jóvenes generan *communitas* (Turner, 1997) que acrecientan su sentido de pertenencia, así como también la utilización de un nuevo lenguaje, una jerga típicamente musical que los acerca y al mismo tiempo los distancia, de su entorno y geografía social.

Cuentan los jóvenes con más antigüedad en la orquesta que, en los primeros tiempos, comenzaron a entablar relaciones de amistad con sus pares del programa y fue allí donde se armó un grupo de pertenencia. Algunos se juntaban a tocar en sus casas o en la puerta de las mismas, estudiaban juntos, preparaban las partituras musicales, leían sobre los compositores que interpretaban, cosas que se pudo advertir en los entrevistados, y que no compartían con otros pares de su barrio.

Como buena directora, Susana García arma su propia selección del repertorio musical, realiza arreglos para que todos los integrantes de la orquesta, según su nivel de ejecución, puedan tocar. Es decir que desde el momento que acceden a un

¹⁴ La ritualización de las prácticas de un ensayo y concierto son realizadas tanto por directores, como por músicos y otros partícipes de los ensayos.

instrumento y ejecutan o tocan una nota, se sientan y participan de los ensayos. Misma metodología se implementa con los coros infanto – juveniles declara García.

... “a medida que van avanzando, suben de nivel en cuanto a la dificultad de la obra, pero lo mágico es que tocan siempre juntos, de esa forma se genera una gran solidaridad entre los mismos chicos...”

... “los que más saben ayudan a los que recién comienzan o ingresan a la orquesta; esa ayuda consiste en afinar los instrumentos, a ciertas dificultades con el solfeo y también en la organización de su carpeta de partituras... (director de orquesta: Susana García).

Cuando se le preguntó sobre los criterios principales que se siguen para la selección e ingreso de los alumnos a la orquesta, la respuesta fue:

“todos los alumnos que quieran ingresar a la orquesta lo pueden hacer, no importa si tienen conocimientos previos o no, la idea principal es que vayan aprendiendo conjuntamente mientras tienen la experiencia orquestal”.

¿Qué pensás del trabajo que se hace en el barrio, tan alejado de los teatros o centros culturales en donde ustedes generalmente hacen presentaciones?

“En general lo veíamos al inicio del programa; la mayoría estaba acostumbrado a la enseñanza en los conservatorios y dar conciertos en el teatro”. (director 3)

“Lo que sucede es que hay un problema bien claro: los maestros que trabajan en este proyecto tienen que tener una capacitación distinta que los maestros de música tradicional. Es otro tipo de trabajo”. (director 2)

¿Por qué consideras que es otro tipo de trabajo?

“...ser buen maestro significa muchas cosas; por un lado, el compromiso, y de hecho no cualquier músico de la Sinfónica o de la Orquesta Estable iba a hacer este trabajo, es decir no basta con tener una muy buena formación artística, sino también pedagógica. No siempre los artistas son buenos docentes”. (director 2)

“Sabemos que no se va a poder tener docentes de esta calidad en todas las orquestas”. (director 1)

“Lo que es admirable, es el compromiso que tienen todos los profesores; si está sonando la orquesta y hay algún problema con un violín por ejemplo...el profesor se acerca, le muestra como tocar y también en la partitura; esto está asimilado por todos los profesores y sus filas de instrumentos”. (director 3)

¿Cómo se articula la excelencia de tocar y los primeros pasos en una orquesta?

“Bueno... enseñar a mí me apasiona, no sólo por el disfrute y la energía que me dan los chicos, sino por la magia de mover las manos los brazos y que me inunde el sonido, es decir que se genere el sonido”. (director 2)

“Quizás si analizamos un poco el hecho de estudiar un instrumento, es una formación muy solitaria, opuesto a la práctica orquestal. A medida que uno va realizando su carrera pasa por esas etapas, así como también la música de cámara, dúos, tríos, pero básicamente en la formación tradicional de un músico, eso sucede después de mucho tiempo de tocar. Desde ese punto de vista, ha sido un campo de desarrollo muy importante para mí”. (director 1)

3.4.2 Los maestros músicos

Los profesores de la Orquesta Maestro Arancibia tienen experiencia docente y también experiencia orquestal activa. Son maestros de música, pero también son cercanos y amigos de los chicos.

¿Pansas que tendría que haber una orquesta en cada escuela o en cada barrio?

“Sería maravilloso, realmente creo en el programa, de hecho, yo me siento un fiel ejemplo que da resultados y funciona”.

“Yo comencé mis estudios musicales en la Escuela Belgrano, más tarde continué en el Instituto Superior de música. Y ahora, soy docente del programa de dos orquestas escuelas”. (Escuela Belgrano y Maestro Arancibia). (profesor músico2).

Como es el caso del ejemplo precedente, hay numerosos otros casos de docentes trabajando en diferentes instituciones que de alguna manera sienten que devuelven a la comunidad lo que el programa de orquestas escuelas les brindó:

“Hay una asociación muy interesante en el barrio, vos ves que se va generando un vínculo social muy importante, los padres van y ayudan,

van a todos los conciertos, cuando no van unos van otros. En las diferentes presentaciones de la orquesta ha sido todo un evento; alguno puede decir que no le interesa, pero finalmente a la comunidad le termina interesando” (sic) (profesor músico 1).

“aquí depende de cómo y quién lo analice, el objetivo no es formar músicos, sino que hagan algo con la música, o en definitiva que algo haga la música con ellos” (profesor músico 3).

“puedo dar cuenta de que hay chicos que egresaron del programa, por decirlo de alguna manera, y no se dedicaron a la música, pero siento que aplicaron los valores que le dio esta práctica, en su vida cotidiana, y ahora... son grandes profesionales en otras áreas” (profesor músico 2).

“... le dimos la posibilidad de que prueben todos los instrumentos...”
(director 1)

Nótese este punto: lo que se hace es mostrar el sonido, es decir el registro y el sonido que tiene cada instrumento, circunstancia a cargo de cada profesor instrumental. Se trata de “saborear la música”, que por momentos es un pretexto para encontrarse con otros.

“convengamos que el proyecto no apunta a que salgan ni virtuosos ni grandes músicos ni concertistas. La idea era un apoyo a un sector de la comunidad que de otra forma no tendría acceso a este tipo de práctica”

“en realidad no se trata de la música, se trata en definitiva del hecho social que sucede, en este caso, todos los sábados en la escuela. Se trata del vínculo que se forma entre los chicos, que, a lo mejor, sin que se den cuenta, empiezan a encontrar un interés en común” (profesor músico 2).

“te decía que la orquesta me devolvió la esperanza con respecto a muchas cosas, mi trabajo es muy edificante con los chicos, pero también lo es para mí”.

“Pero como yo lo veo, es para todos. Hay cosas para hacer, y en las que, si uno hace un poquito cada día constantemente, los resultados son maravillosos” (profesor músico 4).

¿Crees que una escuela que transmite este tipo de conocimientos, merece ser conservada?

“las transformaciones que he visto en los chicos que participan en el programa son realmente motivadoras. Mi respuesta desde ya es un contundente sí”

“ellos vienen, pasean, dan una vuelta. Viene con la idea de que quieren tocar un instrumento, después se deciden por otro... eso es increíble, tener la posibilidad de poder elegir” (profesor músico5)

La idea básica del conservadurismo es que no hay mucho movimiento, ni tampoco innovación. En otros términos, es mantener las cosas sin movimiento. El paso por los conservatorios “conservaduristas”, de una forma irónicamente ambivalente, amplifica el deseo de moverse:

“Estamos por lo general acostumbrados a ver la actividad propia de los conservatorios propios de provincia, y uno llega a estas orquestas escuelas, y de repente te encontrás con músicos profesionales, que están presentes en un programa en donde le dan clases a un montón de chicos, interesados en la música, pero con la intención, no de formar músicos excepcionales, sino que tengan la experiencia orquestal” (sic) (Profesor músico 5).

“así es... pero esa experiencia, de una forma u otra, los va llevando a que, en un futuro, estén interesados en ser profesionales. En esta escuela tenés un número de chicos, no pasa lo mismo en el conservatorio, principalmente por una cuestión de diferencia de edad a la hora de iniciar sus estudios. Depende de la carrera en la que se inscriban, a veces son más grandes y van a un profesorado. Pero uno como profesional también quiere tratar de formar profesionales, lo que me lleva a pesar que de la cantidad de orquestas escuelas, quizás el día de mañana, algunos de ellos sean profesionales”. (profesor músico1).

El concepto de experiencia es conflictivo y a veces confuso; si bien la experiencia vivida constituye una de las realidades básicas, la experiencia no puede ser amorfa, sino que se organiza a través de expresiones, relatos, narrativas, dramas sociales y realizaciones culturales – performances – que se muestran y se comunican, es decir que se hacen públicas. Las experiencias mencionadas, como escribe Dewey en “*Arts as Experience*”: “están hechas de historias, cada una con su propia trama, inicio y conclusión, cada una con su propio movimiento”. “Secreciones cristalizadas de una experiencia humana” (Turner.1985).

Díaz Cruz (1997) aproxima un entendimiento de cómo las experiencias van estructurando y transformando el devenir de nuestras vidas. El autor cita a Dilthey (1986) quien afirma que:

“Una experiencia narrada es un fragmento del pasado- como afirmara Dilthey (1986:226)- que nos es significativo en la medida en que en él se estableció un compromiso para el futuro mediante la acción (...) y esta relación entre nuestro pasado y nuestro presente es siempre incompleta (...) pues lo que establecemos como fin para el futuro condiciona la determinación del significado de lo pasado” (Díaz Cruz,1997).

Díaz Cruz (1997) ilumina la cuestión partiendo del análisis que comprendemos a los otros y sus narrativas a partir de nuestras experiencias y auto-comprensión, a partir de nuestro horizonte y tradición, siempre provisionales, con disposición al cambio, inestables y en conflicto, es decir que nuestras experiencias van estructurando y transformando- tenue, tenaz, levemente- a las expresiones.

“Las expresiones y narrativas estructuran la experiencia en el sentido de que los géneros dominantes de expresión de un período histórico o de una cultura, con sus historias oficiales, autorizadas y privilegiadas, van definiendo e iluminando nuestra experiencia interna” (Bruner,1986:6).

Los géneros dominantes a los que se refiere Bruner son por ejemplo los programas de televisión que se consumen actualmente, la radio, el cine, los espectáculos masivos, la literatura en boga, así como también los discursos de poder y de oposición. Con lo expuesto, se infiere que “esas” experiencias van configurando la propia identidad individual y colectiva, van modificando y solidificando los contenidos asociados a la trama conceptual de la mente: intenciones, creencias, deseos, intereses, emociones y afectos, así como también la trama conceptual en el cuerpo.

La antropología de la experiencia propone disolver esa dicotomía entre cuerpo y mente, señalando que la trama conceptual de la mente necesita de un trasfondo de comprensión que incluye habilidades motrices y técnicas unida a memorias corporales que se arraigan en la estructuración socio – biológica de nuestra corporalidad (Díaz Cruz, 1997).

Este trabajo considera de particular importancia las dimensiones no verbales de la significación, referidas a los usos del cuerpo en relación con los instrumentos y la performance realizada en los conciertos. Turner (1992) advierte que para poder comprender la vida diaria deben tenerse en cuenta las formas de comunicación no verbales, gestos y otras expresiones con función comunicativa, que pueden aprehenderse con la ayuda del recurso de la observación.

Cuando los profesores músicos relatan sobre la finalidad del programa, surgen ambivalencias referidas al anhelo de la permanencia en el mismo con una futura profesionalización y la mera función social que subyace en el proyecto. Cabe mencionar que la profesionalización nada tiene que ver con el *ethos* del programa, pero sin embargo de una manera un tanto informal, incentivan a los jóvenes a seguir sus estudios en otras instituciones o a participar de otras formaciones instrumentales.

¿Qué sucede en el caso de que no sean profesionales?

“creo que van a tener una educación y una preparación cultural más amplia que si no estuvieran en el programa, ellos tocan repertorio musical clásico... sino estuvieran acá, ni siquiera sabrían de qué se trata”... (sic)(músico profesor 2)

La experiencia orquestal consiste en tocar; es un deseo en los músicos que resulta familiar, como si la experiencia misma de lo orquestal careciera de sentido sin que entre en juego la dimensión de la interpretación. Esa interpretación, en la experiencia orquestal, no admite soledades, se comparten toques.

“si yo toco algo... cuando los alumnos me piden que toque algo, están siempre muy atentos, como preguntándose cuándo les podrá salir eso, para ellos es súper importante tocar, en cualquier tipo de escenario, de hecho, ya lo hicieron hasta en el teatro San Martín”¹⁵ (profesor músico 4).

¹⁵ El Teatro San Martín es el principal teatro de la provincia de San Miguel de Tucumán, uno de los de mayor actividad y relevancia cultural. Fue inaugurado en 1912 con el nombre de Teatro Odeón hasta el año 1951. Sus puertas se reabrieron en el año 1959 con el nombre de Teatro San Martín. Posee una capacidad de 800 personas y es sede de los cuerpos estables del Ballet, Coro y Teatro de la Provincia.

Como puede observarse, en ningún momento se pierde el horizonte de la música. Si bien todos reconocen que no se trata de formar músicos profesionales en el estricto sentido de la palabra, queda claro que son conscientes de que la música actúa como un detonante que hace algo en ellos, y todos se esfuerzan por transmitir aquello que es muy complejo de transmitir: una experiencia de relevancia vital.

“entiendo que lo prioritario aquí es la función social, pero también siento la necesidad de formar músicos, quiero jubilarme y que alguno de mis alumnos me reemplace. Esa es mi esperanza” (profesor músico 3).

Claudio Espector en el documental: “cuando los Santos vienen marchando”, dice que los chicos, cuando tocan, son todos iguales, que ahí no hay diferencias. ¿Vos que pensás de eso?

“pienso lo mismo, comparto totalmente. En el momento de tocar, si ellos tienen un instrumento, están en igualdad de condiciones. De hecho, hay chicos que viven en villas de emergencia y que son talentosos, sería una gran posibilidad que el día de mañana puedan ser músicos”

“El problema de la condición social es un hecho, si tienen la posibilidad de tener un instrumento propio, tiene la posibilidad de ir al conservatorio, como te digo, es una posibilidad o no, el programa les brinda los instrumentos. En general en la orquesta, yo no noto que hagan diferencias entre ellos”

3.4.3 Los chicos: Los unos y los otros

Para referirse a los chicos que participan del proyecto, es necesario establecer ciertas relaciones con las características del barrio, con su historia y con el entorno urbano de los últimos tiempos. El mismo cuenta con un transporte urbano de poca frecuencia, desbordado en horas determinadas del día. El advenimiento de la pandemia de Covid-19 y sus respectivas prohibiciones de circulación, sumado al cese del funcionamiento del transporte público durante largos períodos en la provincia, ha dejado, en barrios como este, grandes dificultades de circulación. Las calles son de difícil acceso cuando llueve por encontrarse anegadas, así como también difícil orientarse debido a la existencia de diagonales y calles sin salida que por cierto dificultan el acceso al establecimiento educativo.

Como se describió con anterioridad en el presente trabajo, el establecimiento escolar es de tipo urbano – marginal de bajo nivel socioeconómico que ha sufrido una transformación en la población respecto de sus alumnos. Las familias trabajadoras del barrio decidieron cambiar sus hijos a otras instituciones educativas por estar la presente rodeada de asentamientos, previa usurpación de terrenos, en donde además se recrean espacios de inseguridad, marginalidad y violencia derivadas del consumo de alcohol. No puede dejar de mencionarse que, en el entorno urbano, los basurales son postales corrientes en este barrio. Una materialidad de contrastes que se extiende en esta población establece marcas diferenciales: por un lado, las casas pertenecientes al Barrio 260 viviendas; por el otro, las denominadas villas de emergencia.

Apréciense ahora las experiencias de los jóvenes músicos:

Cuentan los jóvenes que llegaron a la orquesta sin saber muy bien de qué se trataba una orquesta. Ninguno conocía los instrumentos, ni las partituras, mucho menos leer música. Algún caso aislado tenía conocimiento de guitarra en el género folclórico.

En su mayoría fueron convocados desde el establecimiento escolar, otros se acercaron porque un vecino o amigo los incentivó a participar. Es decir que fueron

llegando por el “boca en boca” del barrio, incentivados por el gusto musical y también por las repercusiones de la orquesta en la escuela.

Los siguientes comentarios ilustran lo que la mayoría expresaba acerca de su acercamiento al programa.

“cuando fui por primera vez al ensayo, me hicieron probar algunos instrumentos, toqué una flauta, era difícil que suene algo, luego fui a otro salón donde había un violonchelo- la primera vez que lo vi no sabía ni cómo se llamaba, no tenía idea de lo que era. Me quedé un buen rato ahí, escuchaba como la profe lo tocaba, y de repente no quise probar otros instrumentos, me quedé con ese” (chico 2).

De todos los alumnos que ingresaron inicialmente a la orquesta, ninguno tenía conocimientos previos de música, ninguno leía música, ni tampoco sabía tocar instrumento alguno. En algunas orquestas escuelas existen excepciones de chicos que, en algún momento, tuvieron experiencias de corto plazo en la clase de música con instrumentos tradicionales como la guitarra. Su repertorio folclórico está compuesto por cancioneros tradicionales, incluyendo la participación en los grupos musicales de la iglesia que acompañan, con el canto, el desarrollo de las celebraciones religiosas.

“un sábado fui por la tarde, y probamos los instrumentos que había: flauta, clarinete, violín, violonchelo, pero yo tenía la intención de tocar el violin” (chico 4).

En muchas ocasiones, los medios de comunicación, como la televisión y todo lo referido al uso del teléfono celular, sirven para el encuentro o la aproximación con instrumentos sinfónicos.

¿cuál fue el motivo porque elegiste el violín?

“vi en la tele un chico chino que tocaba el violín, y me gustó cómo sonaba, vine para ver si puedo tocar así” (chico 5).

¿cómo fue que te acercaste a la orquesta en la escuela?

“yo vengo a esta escuela, y algunos de mis compañeros hablaban de que había una orquesta los sábados y que se podían probar instrumentos... yo le pregunte a mi mamá si podía ir, ella primero dudó porque pensó que no era verdad que iba a ir los sábados a la escuela, como me dijo que no, le pregunté a mi señorita si podía anotarme y luego que hable con mi papá. Finalmente, cuando hablaron con mis papás, los convencieron y aquí estoy” (chico 7).

“La profe de música nos dijo que iban a formar una orquesta de músicos de la escuela, se podían anotar todos los chicos que quisieran, sepan o no sepan de música” (chico 5).

Hay una coincidencia en todos los relatos de los participantes que transitan o son parte de la orquesta: perciben la experiencia orquestal como una práctica social significativa. Lo interesante de este análisis es que ingresa una categoría significativa al debate: la distinción. Esta distinción queda asociada a la diferencia, lo que Stuart Hall (2006) denominaría “los efectos de frontera”. Algo es dejado afuera; hay un trabajo discursivo y una marcación de límites simbólicos, a partir de los cuales se verifica esa idea de diferencia. Eso que es dejado afuera es un afuera constitutivo, que consolida un nuevo proceso. En este sentido, la orquesta establece una marca, una diferencia, una distinción en lo que respecta a la escuela misma, como así también la relación con el barrio y la relación emergente de los chicos que forman parte de ella, como los que no.

El lugar que los chicos ocupan en la orquesta y la construcción identitaria a partir de ello se ve reflejado en la idea de un “nosotros que somos parte de este programa” y

que “pertenece a la orquesta”. Cuentan los entrevistados que sienten esa pertenencia porque comparten una actividad que les gusta y valoran, y que al mismo tiempo los hace interdependientes. Los jóvenes de la orquesta sienten un gusto por la música académica y la práctica orquestal, situación que no ocurre en sus espacios habituales de sociabilización y que de manera indefectible los termina acercando entre sí.

Para ejemplificar estas dinámicas, utilizamos el término *communitas* que para Turner (1997:103) surge allí donde no hay estructura social y es un ámbito de la vida en común. Turner cita a Buber (1961), a quien consideraba un informador nativo con particular talento, más que un científico social; utilizando el término comunidad para referirse a *communitas*:

“La comunidad es el no estar más el uno junto al otro (y, cabría añadir, por encima y por debajo) sino con los otros integrantes de una multitud de personas. Y esta multitud, aunque avanza hacia un objetivo, con todo experimenta por doquier, un volverse hacia, un hacer frente dinámico a los otros, un fluir del Yo al Tú. Hay comunidad allí donde surge comunidad” (Buber,1961:51).

Buber intenta llegar a la naturaleza de la *communitas* definiéndola como espontánea, concreta e inmediata en oposición a las características de la estructura social: norma, institucionalización y abstracción. Turner (1997:133) recuerda que “no debemos pensar que, debido a su carácter evasivo y a la dificultad que supone definirlo, el componente de *communitas* no tiene importancia (...) la *communitas*, con su carácter desestructurado, representa lo inmediato de la interacción humana.

Es importante destacar que la distinción que se observa en la práctica, la cual deriva en un sentido de pertenencia, en ningún momento es evidenciada con un relato de desprecio hacia el no participante; muy por el contrario, es percibido como un valor que se tiene o que se posee. Puede decirse entonces en términos generales que es un nuevo locus posicional, en donde surgen nuevas identidades que perturban el carácter establecido de una población, en relación al barrio y a su cultura.

¿Qué hacen tus amigos los sábados a la tarde cuando estás en la orquesta?

“Por lo general andan en la calle haciendo nada, o cuando se arma... juegan a la pelota. Les llamaba la atención verme con un instrumento, no es común que la gente de aquí estudie música. Era algo desconocido para todos que se pueda estudiar música” (chico 8).

“Yo al principio tenía que responder muchas preguntas, a mis amigas no les gustaba nada relacionado a la música y los instrumentos... me preguntaban todo el tiempo si no era aburrido y si quería estar ahí... hoy siempre que hay un concierto, especialmente en el barrio, están aplaudiéndome y algunas llevan cartelitos” (chico 6).

3.5 Identificaciones

3.5.1 “Nosotros pertenecemos a la orquesta”

Los maestros de música, especialmente los que son músicos profesionales, se caracterizan ante la mirada del público en general, con un cierto grado de virtuosismo, que podría ser un rasgo relevante a la hora de tomarlos como modelo, es decir captar un rasgo significativo que tenga tal relevancia para producir total o parcialmente un cambio en estos chicos. La referencia de ese cambio es en un “yo” que se transforma, y no en sí, la necesidad de querer ser algún otro. Las relaciones de reciprocidad con otra persona se dan casi de manera ejemplar en la dinámica orquestal. Para que la obra musical suene y adquiera dimensiones hacia el afuera, “necesito de otro, necesito de los otros para que pueda sonar”.

¿Fuiste alguna vez a un concierto?

“Sí, después de estar unos meses en la orquesta, se nos dio por ir a escuchar a la directora que toca el chelo en la orquesta sinfónica...me pareció alucinante, al principio no podía distinguir cada sonido por separado, porque no estaba acostumbrado, pero con el tiempo ya sabía cuándo una fila de instrumentos se destacaba por sobre otra”.(sic) (chico 6)

“... ir a verlos al teatro fue emocionante, nunca había ni siquiera intentado entrar para ver cómo era...”(chico 16)

“la primera vez que fui, buscaba a los profesores entre tantos músicos, a la mayoría no los conocía, pero de repente imaginé que algún día podía estar tocando en un escenario así” (chico 10).

La percepción que tienen los chicos del ideal de tocar en una orquesta profesional queda en gran medida dada por la experiencia de asistir a estos eventos culturales, reservados históricamente para un sector más elitista de la población.

Los maestros en este caso se presentan haciendo música: no hay un relato previo de quiénes son; todo es traducido en un hacer, en una acción de mostrar lo que es tocar en una orquesta.

“el teatro es un espacio poco conocido para nosotros, veíamos sus vestimentas, todos de negro y elegantes... de repente caímos en cuenta que el profe que nos enseñaba los sábados era importante y hasta quizás famoso” (chico 15).

Esta experiencia orquestal también supone la posibilidad de imaginar; uno imagina quién quiere ser, uno imagina qué quiere ser. La experiencia musical permite a los jóvenes imaginarse músicos, a imaginarse que realmente lo son. La imaginación explora entre otras cosas la posibilidad de verse y ser vistos, de existir y de hacer que lo imaginado sea posible. Si bien en esta investigación no se pretende analizar el impacto social que tienen a mediano o largo plazo estos programas, la intención es brindar un indicio sobre la producción de un espacio y momento recreativo. Queda para un futuro estudio estadístico analizar si de los cien chicos que asisten al programa, cuántos realmente se convierten en músicos profesionales o cuántos finalmente obtendrán un trabajo surgido a través de su preparación musical.

A los fines de esta investigación ese dato no es determinativo, ya que se considera que el transitar por esa experiencia musical produce una serie de aprendizajes relacionados con el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, la cooperación, aprendizajes igualmente importantes a la hora de evaluar, por ejemplo, el impacto social que programas de esta naturaleza puedan llegar a tener en el barrio.

Los chicos de la orquesta desarrollan un sentido de apropiación: la orquesta es de ellos, tanto individual como colectivamente. Hay un “nosotros” omnipresente en la mayoría de los integrantes del programa. Si bien para algunos es un espacio de relajación y compañerismo, también es un espacio de aprendizaje en donde el nuevo que ingresa y aún no sabe tocar o ejecutar un instrumento, no es apartado; por el contrario, el que más destreza tiene le enseña a modo de rito la preparación de una partitura, la afinación de su instrumento musical, las dudas sobre el solfeo. De igual manera se pudo constatar la actitud de permanente predisposición de integración hacia el grupo por parte de los profesores.

Se considera importante destacar que, para comprender las identidades narrativas construidas por los jóvenes participantes de las orquestas, es necesario tener en cuenta los relatos mediáticos sobre los proyectos orquestales, los cuales generan una serie de contradicciones en los jóvenes ya que los mismos perciben que los medios de comunicación construyen estereotipos estigmatizantes sobre los barrios populares y las villas de emergencia. Es por lo expuesto que los jóvenes desarrollan una serie

de nosotros y los otros, a modo de crear estrategias de identificación y distinción con sus pares del barrio y del afuera mismo.

Cuentan algunos jóvenes entrevistados, que en muchas ocasiones no saben cómo contrarrestar los estereotipos adjudicados no solo por los medios de comunicación sino también por la sociedad en su conjunto que piensan que todos son borrachos, drogadictos, gente sin cultura, al poseer una idea muy generalizada sobre ellos.

Otro sector entrevistado siente molestia cuando se refieren a ellos como pobres, excluidos y vulnerables, lo perciben como peyorativo. Advertimos entonces que estos términos no tienen igual sentidos para los gestores de los programas como para los destinatarios de los mismos.

La construcción del “nosotros los de la orquesta” se debe a una de las formas de construir otredad. Cuentan los jóvenes de la orquesta que para escapar de muchas estigmatizaciones de las que son objeto, ese “nosotros los de la orquesta” les ha servido para diferenciarse de “otros” que viven en sus barrios. Se advierte que “los otros” más lejanos por lo general son los que se dedican a actividades ilegales.

Cuentan la mayoría de los entrevistados que tocar música clásica los hace sentir diferentes.

3.5.2 Desarrollo de herramientas de sociabilidad

Puede interpretarse a la orquesta como un nodo de diferentes sociabilidades; allí se reproducen tanto lo bueno como lo malo de lo que uno experimenta en las relaciones interpersonales. En ese sentido, el respeto, la solidaridad y la comunicación son valores que ayudan a proporcionar un medio más viable para la sociabilización.

“Aquí estamos todos porque nos gusta, compartimos un montón de experiencias, ir a la escuela es una obligación, pero la orquesta es una elección” (chicos 9).

En una entrevista, Claudio Espector resalta los efectos de la pertenencia a la orquesta y enumera algunos logros:

“Las maestras vienen y ven a los chicos de sus escuelas, que de alguna manera habían sido estigmatizados, concentrados en un ensayo de orquesta, y con objetivos. Después, hay chicos que se reúnen para estudiar música, van a conciertos, algunos han entrado a estudiar en conservatorios, participan de cursos. En la Argentina no está institucionalizado el comienzo temprano para desarrollarse en la música, algo que está muy claro para los deportistas. Estas experiencias apuntan a revertir esa idea. Y después, se va superando la dificultad que tenía la denominada música académica de penetrar en barrios donde no era habitual. No es poco”.

Es interesante señalar en este punto los cambios que la experiencia orquestal produce en los chicos, según relatos de los padres, maestros, directores y en primera persona el discurso de los mismos jóvenes en relación a la solidaridad, la disciplina, el esfuerzo, la concentración y la seguridad que van generando en ellos mismos.

La transición de la escuela primaria a la secundaria puede entenderse como un rito de paso. Son sujetos liminares que, en varios relatos, se aferraron a la orquesta porque sintieron que ese grupo fue el único que permaneció en esa transición.

¿Qué sentís que cambió en tu vida desde que estás en la orquesta?

“Tengo más amigos, puedo estar con personas diferentes. Yo toco el violín, y el solo hecho de que saben que soy músico, todos quieren que toque algo” (chico 10).

“a veces estoy un poco bajoneado...o tengo algún problema en casa, entonces estudio las partituras de la orquesta, y eso me calma” (chico 15).

“toda la semana espero que sea sábado para poder ir a la orquesta, siento que ahí puedo hablar de cosas que me pasan y el resto me entiende” (chico 20).

Los maestros de los chicos en varias oportunidades señalaron que su rendimiento escolar había mejorado. Se observa entonces un rasgo relevante en cuanto a los consumos culturales: la orquesta tradicionalmente es un bien cultural que pertenece a un universo al que generalmente no todos los chicos tienen acceso.

Aquéllos de sectores populares, estructuran sus consumos sobre la base de lo que les es más cercano, es decir lo que tienen más a mano, llámese producciones culturales de consumo masivo, mediáticas o lo que sus familias directa o indirectamente les puedan proporcionar. Como ya se mencionó anteriormente, la experiencia orquestal presupone un encuentro con otro tipo de bienes culturales, si bien son parte de la industria cultural; se observa repetidamente que se restringen a espacios vinculados a una élite social, como así también en lo que respecta a su difusión en teatros y canales de arte, los cuales generalmente son transmitidos por cable.

Siguiendo esta línea de análisis, los chicos tienen un contacto con maestros y personas relacionadas a la cultura, contacto que les brinda la posibilidad de conectarse con expresiones musicales diferentes. Hay incorporación de nuevos gustos:

¿cambió tu gusto musical a partir de la orquesta?

“Sí, creo que no hubiera conocido tantas cosas de no estar en la orquesta, aunque todavía siento que me falta mucho por escuchar” (chico 6).

“ahora soy más exigente, cuando voy a un concierto, puedo decir que eso suena bien, o que está desafinado, que el director no es muy claro, que las cuerdas no iban al mismo tiempo. Antes no me daba cuenta de nada” (chico 8).

Con lo expuesto, queda determinado que hay elementos que permiten hablar del gusto como constructo cultural. El gusto, lejos de ser un algo dado de forma natural, es una elaboración social que puede ser estudiada para analizar diferentes grupos de los cuales puede obtenerse información sobre dónde viven, a qué cultura pertenecen y en qué grupo social están incluidos. Se considera un elemento diferenciador de clase, al mismo tiempo que conforma un “nosotros” común que delimita y señala a aquéllos que quedan fuera de ella, ya sea por su condición social o por su pertenencia a una cultura diferente.

Otra diferenciación del gusto, plantada por Bourdieu (1998), está vinculada al nivel social y al poder económico; por un lado, el gusto de lujo, y por el otro, el gusto por necesidad. Los gustos en la mayoría de los casos están signados por la realidad económica y sociocultural. Individuos que pertenecen a clases sociales más altas y cuyas condiciones materiales son más favorecedoras presentan un gusto por bienes de mayor costo económico: esto es precisamente hablar del gusto de lujo. Por su parte, individuos pertenecientes a clases más bajas de la sociedad tenderán a satisfacer sus necesidades desde una perspectiva de utilidad; “gusto por necesidad” (Bourdieu,1998:172).

En igual sentido, como señalan Grignon y Passeron (1991), el gusto también viene dado por el lugar de origen. El gusto presenta una base social y está lejos de ser un acto puramente individual. El gusto está relacionado con el nivel social, vinculado al capital económico y al capital cultural. Ambos capitales condicionan e influyen a la preferencia en el momento de la toma de decisiones, inclusive cuando estas decisiones son tomadas de forma inconsciente.

El aporte teórico citado permite reflexionar sobre el acceso a un capital cultural diferente, en donde, con el correr del tiempo, puede observarse la búsqueda de satisfacer las necesidades de diferenciación social. Lo que se pudo observar en el campo e inclusive en variadas entrevistas, fue la existencia de una necesidad mayor de distanciarse de sus pares del barrio, aquellos jóvenes que se encontraban en condiciones de mayor precariedad, vivenciaban una mayor estigmatización por vivir en una villa. El caso de las orquestas infanto – juveniles y su rol protagónico en la reproducción social muestra claramente las fronteras que separan a aquellos individuos que forman parte del grupo respecto de aquéllos que están ajenos a él, evidenciando un “nosotros” los pertenecientes a la orquesta, y un “opuesto” los que no.

3.5.3 Las familias de los chicos

Como se expuso anteriormente, los efectos del acceso a un género musical diferente mediante la experiencia orquestal no se verifica solamente en los jóvenes integrantes de la orquesta, tanto en lo referido a su rendimiento escolar como a los valores que pueden ser transformadores de una conducta, sino también en las familias, lo cual de cierta forma posibilita un cambio al destino injusto e inequitativo que les toca a través del acceso a un género cultural diferente y consecuentemente a una perspectiva novedosa. Si entonces se analiza la orquesta como un símbolo, puede advertirse que se transforma en un bien altamente valorado por las familias, las cuales también desarrollan ese sentido de pertenencia, comprometiéndose con el esfuerzo y trabajo efectivo en la orquesta. De alguna forma funciona como un elemento reparador de las carencias propias del sector al que está destinada la experiencia orquestal.

Las familias sienten que a sus hijos la orquesta les da un valor, una atención, una dedicación, en un contexto por cierto desfavorable. Tocar en un escenario los revaloriza, los eleva hacia un nivel de mejora, los posiciona en un lugar de orgullo y emoción.

¿pensás que la experiencia que tienen tus hijos en la orquesta puede derivar en una salida laboral?

“todavía no estamos seguro si pueden seguir sus estudios en otro lugar... pero si quiere... en lo que pueda lo apoyamos” (padre 4).

“Conozco otros padres que por ahí no entienden mucho lo que pasa en la orquesta al principio, luego imaginamos que continúan con esta actividad y pueden trabajar enseñando o tocando en alguna orquesta más grande” (padre 2).

“al principio pensamos que era como un pasatiempo, pero nosotros a esta altura lo tomamos muy en serio, en la medida que podemos los acompañamos en varias presentaciones... viajaron mucho... eso era algo impensado si no se daba como integrantes de la orquesta” (padre 6).

Hay padres que ponderan el sacrificio y el compromiso de sus hijos con el organismo, como así también perciben que transitar por la orquesta habilita consumos culturales diferentes tanto para ellos, como para sus hijos:

“los ensayos son los sábados por la tarde, muchas veces la directora de la orquesta llega con su ropa de concierto, porque tuvo una presentación con la banda, o se va corriendo porque tiene concierto con la orquesta. Valoramos mucho ese sacrificio, porque les brinda todo a los chicos, es muy comprometida” (madre 3).

“En un principio, muchos de nosotros no entendíamos qué iban a hacer los chicos a la escuela el sábado por la tarde, yo no le creía, pero cuando

fui a inspeccionar; hablé con la profe vi que tenían clases de música, y el ensayo con la orquesta. La verdad es que los docentes realizaron un trabajo de integración importante con las familias” (madres 1).

Estos testimonios muestran cómo los padres se involucraron desde el principio en todo lo que respecta a la práctica orquestal. Es importante destacar el rol fundamental que cumplen las familias acompañando a los chicos con la práctica y el estudio en sus hogares.

En los vínculos orquestales, la igualdad con respecto a padres, maestros y jóvenes músicos es advertida en la acción de evaluar las habilidades técnicas musicales diferenciadas que los jóvenes poseen. Esto no supone un desprecio ni un apartamiento; por el contrario, habilita la utilización de herramientas para el fomento del estudio y el avance académico, lo que posibilita a futuro la presentación en público, primero en la escuela, luego en el barrio e inclusive en las salas más representativas de la provincia.

¿Qué pasa cuando un chico no toca bien un instrumento?

“Tenemos paciencia, esperamos en términos generales que lo aprenda a su tiempo. Tratamos de sacar el criterio de distinción de élite con el que nos formamos”

“Desde el día uno, pensamos que todos pueden aprender. Quizás la lógica del intento dura un año, y si vemos que no pasa nada, lo charlamos. Generalmente la falta de interés es la primera causa, a veces perciben que cuesta mucho y terminan abandonando solo. No ha sido necesario excluirlos” (director 3).

Lo que fomenta este tipo de enseñanza de orquesta – escuela es que los chicos que más desarrollados están, ayuden y colaboren con el aprendizaje de los que recién

empiezan. El sistema propuesto difiere mucho de la tradición académica de los conservatorios; aquí las clases son individuales durante casi todos los años de estudio, exceptuando las materias complementarias como conjunto o práctica orquestal propiamente dicha. El talento asociado a la facilidad técnica en la ejecución es un requisito casi indispensable para la continuidad del aprendizaje musical profesional, pero evidentemente aquí los objetivos últimos son otros.

3.5.4 Igualdad, desigualdad

Lo expuesto hasta el momento indica que la orquesta pone en acción políticas destinadas a la inclusión. Esta inclusión no es solamente interpretada fronteras afuera de la institución, sino en lo referido hacia sus fronteras internas en cuanto a la dinámica orquestal. El hecho social de empezar a estudiar un instrumento para tocarlo con otros en una situación de orquesta, en donde son necesarias las familias de instrumentos en su integralidad interpretativa, en el desarrollo musical de un “todos”, no deja de evocar las similitudes con la vida social.

Si bien las sociedades presentan en mayor o menor medida signos de desigualdad, en una formación orquestal todos pretenden algo en común: producir sonidos que suene bien y finalmente hacer música. Estos deseos inherentes en los músicos los hace “iguales”.

Desde la perspectiva planteada, una formación orquestal servirá como herramienta para desarrollar el trabajo en equipo. El mencionado Claudio Epector ha evidenciado relatos paradigmáticos para ilustrar el tema planteado del trabajo en equipo. Así como también este binomio igualdad – desigualdad en el ámbito orquestal, afirmando conclusivamente que “cuando tocan, son todos iguales”.

3.6 Aportes de la orquesta a la escuela

La orquesta parecería ofrecer una idea de lo que implica la idea de subproducto en lo referido al fenómeno de enseñanza – aprendizaje. Un cierto “no saber”, interpretado como un “no poder sopesar el peso de”, regula las acciones. O quizás se trata no de un “no saber”, no de una ignorancia, sino de un saber tardío. Esta lógica ha sido recientemente nombrada en términos de subproducto, es decir como aquello que se obtiene del otro en la medida en que uno no lo busca directamente como objetivo primero (Zizek, 2000).

La idea de subproducto está relacionada con lo que esperan o no los docentes de la orquesta. “Enseñar es siempre de alguna forma poner señas independientes de los resultados esperados y obtenidos” (Zanelli, 2014:40).

3.6.1 Lo informe

Otra dimensión que ensaya la orquesta es el hecho de que la música vincula lo musical con ciertas transformaciones personales en los chicos referidos al esfuerzo, la responsabilidad, la disciplina, la voluntad y el sacrificio. Muchos de ellos logran dar forma y orden a su cotidianidad. Cuentan los entrevistados que la frecuencia semanal de las clases y los ensayos les genera una rutina de estudio que luego es aplicada en otras tareas cotidianas. Muchos de los entrevistados reconocen que asistir a los ensayos semanales como a los conciertos realizados en diferentes salas de la provincia pueden interferir con rutinas familiares, y reconocen que sin el apoyo de su entorno inmediato la permanencia en la orquesta sería dificultosa.

Los profesores resaltan ciertos cambios en sus respectivos comportamientos. Cuentan los entrevistados que el trabajo orquestal supone y promueve un trabajo en equipo, que requiere perseverancia y esfuerzo, entienden la experiencia orquestal como una habilidad acumulativa que empieza a fomentar algunos valores. Puede entonces advertirse que lo expresado por los docentes, coincide con el discurso de las familias, como así también con los discursos que promueven los programas orquestales.

Hay un momento en el cual sonido aún no ha sido creado, aún no tiene entidad real en el espacio. Aquí los chicos tienen un “hacia adentro” comparable con la introversión. La mayoría de los músicos que están en formación, en lo referido al hecho musical, se encuentran comúnmente invadidos por un temor de la desafinación. Se imaginan cómo suena la nota, quizás es un microsegundo de reflexión mental, hasta que esa misma nota es producida “hacia un afuera” donde cobra entidad, donde suena, donde es real. Hay por cierto una diferencia sustancial entre el proceso de preparar una obra musical en un ensayo y su posterior ejecución. La lógica del ensayo es que uno puede parar y detenerse probando formas referidas al volumen, el sonido y la velocidad, en cuanto a la intrínseca naturaleza efímera del sonido. Por el contrario, durante una actuación, uno no se detiene, no puede ni debe detenerse salvo que haya una interrupción imprevista, pero en términos generales, una pieza musical tiene un inicio y sigue hasta el final: la actuación tiene entonces una sola posibilidad. Es por eso que el ensayo es un proceso de preparación en donde el director tiene que tener en cuenta todos esos elementos: se dirige hacia una meta predeterminada. Podría asociarse con este evento la metáfora de la vida de un ser humano, o de cualquier organismo vivo, que empieza de la nada y culmina en la nada. La orquesta es un espacio que evoca una mini sociedad, saca las realidades afuera. Los sonidos producidos se intercalan con silencios, que develan su existencia. (García Vidal, 2018).

3.6.2 Rendimiento en la escuela

Tanto los actores músicos como los directores de los establecimientos reconocen una incidencia o impacto positivo en cuanto al recorrido de los chicos en la orquesta y su relación con los rendimientos escolares, es decir con las formas diferenciadas de enfrentar las responsabilidades escolares del estudio, las tareas, la sociabilidad con sus pares, la disciplina, el compromiso y la responsabilidad. Se han producido cambios que pueden verificarse en hábitos adquiridos a partir de la experiencia

orquestal vinculados con la autoestima¹⁶ y el sentido de pertenencia que genera integrar una orquesta de jóvenes.

El orden y la conducta que se precisa en un ensayo orquestal va creando progresivamente autodisciplina. Transitar un ensayo conlleva un orden propio, un orden interno, en donde los horarios, el estar justo a tiempo para la afinación, el tiempo de práctica, el tiempo de estudio, los lleva con frecuencia a aplicar estas prácticas en otros órdenes de la vida. El ritual de la espera, el contar compases, la atención puesta para entrar justo a tiempo, se traducen en un autocontrol significativo. La actitud solidaria hacia al otro y hacia el resto es de repente encontrarse en un locus determinado. Así, por ejemplo, si alguien en un compás se equivoca, perjudica primero a la familia de instrumentos a la que pertenece y en definitiva al resto del grupo en su totalidad: similitudes en la narrativa con la vida real.

Cuentas los padres acerca de algunos cambios que advierten en sus hijos:

“mi hijo siempre tuvo problemas de atención... y ahora parece otra persona”

La atención en la práctica orquestal es fundamental, todos los sentidos están alerta. Desde mirar la géstica del director¹⁷, las respiraciones de los guías de fila, el conteo

¹⁶ Independientemente de que el ámbito de la salud exceda los límites de este trabajo, hay otros campos que han contribuido a la legitimación de la inclusión de los programas que combinan lo social, lo cultural y lo educativo. Los estudios referidos al campo del arte y la salud (Smith, 2001) surgen a principios de la década de los 90 en los países anglosajones. Esta corriente de estudios afirma que implementar experiencias de educación artística puede ser beneficioso para la salud y el bienestar de quienes participan en ellas. En este mismo orden de ideas, podemos expresar cinco dimensiones de beneficios: 1) mejora de la salud mental, que incluye la confianza en uno mismo, la autoestima antes mencionada, la autovaloración, el orgullo por los logros obtenidos, y tener un espacio de disfrute, bienestar y pertenencia; 2) un aumento de desarrollo personal, expresado en habilidades expresivas y cognitivas, motivación y compromiso; 3) mejora de la inteligencia emocional, expresión de sentimientos, emociones y aspiraciones, resolución de conflictos; 4) una mejora en las relaciones al interior del grupo de participantes, expresadas en el aumento de relaciones de amistad y confianza, del sentido de pertenencia; 5) una mejora de los vínculos con la sociedad en su conjunto, ayuda social, contribuir a formar una imagen positiva de las personas que viven en contextos de precariedad y pobreza. (Smith, 2001; White, 2004; Heath Development Agency, 2000).

¹⁷ Palabra utilizada de manera frecuente en el ámbito orquestal para referirse a los movimientos específicos del director a la hora de dirigir una obra musical.

de compases. Todo se canaliza en maximizar la atención. Esto crea un hábito que va modificando el común problema de la dispersión. La orquesta produce esos cambios que generan un nuevo orden; se lo siente en el cuerpo. Es un evento, un episodio, un hecho que sacude y emociona. Si bien el estudio de las transformaciones de la subjetividad no es el objeto de esta investigación, se considera importante incluir los relatos más significativos de la experiencia orquestal, que el campo va develando.

Desde este enfoque, el programa de investigación propuesto por Marcel Mauss (1979: 337) para el estudio de los aspectos socioculturales del cuerpo bajo el nombre de “técnicas de cuerpo”, permite posicionar esas técnicas corporales en el marco de cada cultura y cada contexto histórico, así como también en lo referente a las específicas que se aprenden y utilizan para poder ejecutar un instrumento musical.

Este autor define las técnicas del cuerpo como “la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso del cuerpo en una forma tradicional”. Todas las técnicas corporales son concretas y específicas de cada cultura, de cada grupo social, y de cada momento histórico. Comparten el hecho de ser formas adquiridas y no naturales, y de estar constituidas de acuerdo a “una idiosincrasia social, y no ser el resultado de no sé qué movimientos y mecanismo puramente individuales, casi enteramente físicos” (Mauss,1979:339). Aunque lo que los sujetos experimentan como actos físicos y mecánicos percibidos naturales, son en realidad el resultado de normas sociales que conllevan un aprendizaje, una enseñanza técnica que involucra especialmente a la imitación.

Analógicamente puede decirse que aprender a ejecutar un instrumento es una práctica que precisa de la incorporación de determinadas formas de hacer. La correcta posición de la mano izquierda en el caso de los instrumentos de cuerda, la forma de tomar el arco con la mano derecha, seguida de la correcta presión que se ejerce en el momento de frotar la cerda del arco sobre la cuerda del instrumento, son técnicas que se aprenden por ensayo y error, por imitación, y que requieren una memoria corporal que una vez dominada, se traducirá en una ejecución más precisa, posibilitando la correcta ejecución y transparencia del sonido.

Es en el proceso del aprendizaje donde reside principalmente la dimensión cultural de las técnicas corporales: son actos eficaces que se realizan como si fueran actos mecánicos o físicos, pero que tienen sentido sólo dentro de un sistema simbólico particular. Al interior de la orquesta, los cuerpos desarrollan habilidades técnicas, movimientos que indican entradas o matices, respiraciones que le dan sentido a una frase musical. Ellos y solo ellos entienden esa dinámica orquestal. El cuerpo es el locus donde se apropian esos saberes. Sólo a través de la apropiación de ese aprendizaje en el cuerpo es posible el desarrollo de la actividad musical.

A continuación, se incluirá documentos gráficos sobre diferentes encuentros orquestales que se realizaron en el marco de capacitaciones realizadas por el programa de orquestas infanto juveniles a nivel nacional.









Capítulo 4

El presente capítulo pretende dar cuenta de los elementos que componen un concierto sinfónico. El concierto como evento final de la práctica orquestal se replica de forma constante, y es la razón de ser de todos los ensayos. Independientemente del nivel orquestal del que se trate, los ensayos tienen una finalidad, y es preparar un conjunto de obras musicales con cierta calidad musical para poder ser presentado en público en un concierto final.

El concierto posee elementos comunicativos y está rodeado de simbolismo y ritualidad. En el marco de los programas de orquestas infanto-juveniles, adquiere particular relevancia a pesar de los sentidos otorgados por los participantes, que van desde la percepción de las orquestas como lugar de entretenimiento y diversión hasta la apropiación de la música y el instrumento de manera firme como proyecto biográfico.

Existen figuras constitutivas en un concierto clásico como ser la figura del Director de orquesta, resulta perentorio realizar algunas apreciaciones sobre el mismo desde una mirada del interior del organismo. En el mismo orden de ideas, el Director actúa a modo de enlace entre la música ejecutada por los músicos y el público asistente. En este punto se efectuará una breve descripción de ese público, componente ajeno pero necesario de un evento orquestal.

Ya inmersos en el transcurrir de dicho evento orquestal, es importante referirse a la dinámica de los aplausos, diferenciando entonces a un público aficionado de otro erudito. Esta aproximación permitirá la comprensión de cómo la participación en estos programas de orquestas infanto juveniles incorporan nuevos conocimientos no tan sólo a los jóvenes desde el interior de la experiencia, sino también a un público no erudito que pertenece a sectores populares. Para evidenciar lo anteriormente expuesto, resulta asimismo significativo ejemplificar la asistencia de un público determinado a los conciertos desde otro género musical como ser la ópera.

La relación que se establece entre un músico y su instrumento es una constante en cualquier agrupación musical; la misma adquiere características significativas en los

programas de orquestas infanto-juveniles que serán presentadas a la luz de una política estatal.

Se mencionará el uso de una vestimenta propia de concierto, que a los fines explicativos de esta investigación resulta a la vez distintiva e igualitaria.

Para finalizar se hará una breve reflexión acerca de los espacios en donde se llevan cabo los conciertos como ámbitos de acción diversificados.

El concierto como evento y la división clasista de la música

El concierto sinfónico puede ser analizado como un acto simbólico que comunica algo a la sociedad que lo promueve. Analizar el acto ritual de un concierto de música clásica obliga a comprender los elementos comunicativos que se dan más allá de la percepción propia del evento.

Si se plantea el interrogante de cuál sería el elemento totémico de un concierto sinfónico, puede advertirse que el público tradicional que asiste a este tipo de espectáculos realiza una contemplación de sí mismo, disfruta de un estado de armonía perfecta, ordenada, estructurada, que se despliega ante sí y a la que le gustaría parecerse. El espectador no solo está ante la presencia de algo perfecto, sino que se siente parte del mismo.

Si se toma la figura del director como el elemento simbólico que aglutina significados, se erige en la imagen visible del grupo, pero también es el enlace que media entre la música producida por los músicos y el público. Durkheim (1982) señala este punto cuando se refiere a que la imagen se convierte en su representante. El director representa las significancias de la música que tanto el espectador como el oyente proyectan y reciben. El director es la autoridad que aparentemente todo ordena y todo decide; en otras palabras, es la personificación del poder. Yendo más allá de la adjudicación de sentidos, el director personifica a una figura dictatorial, ya que tiene el control total de la partitura general en tanto que cada músico solo tiene en frente de sí la parte que le corresponde tocar. El músico desde el atril no posee

información adicional de lo que toca el resto. Únicamente como resultado de un conocimiento exhaustivo de la obra y de la multiplicidad de ensayos existirá una memoria auditiva de esa información.

La personificación del poder en el director de orquesta se centra en la batuta que organiza el caos, que controla, que da sentido a lo difuso. Los miembros del grupo asisten de forma a veces pasiva¹⁸ a ese ritual. El director se apoya en toda la escenografía del rito, para que, en un acto de comunicación simbólica, se acrecente su poder.

Por su parte el público está compuesto por un número de personas que se reúnen en un evento social. Ocupan generalmente un lugar estratificado, según el precio de las entradas al espacio físico donde se desarrolle el evento. Los estudios de Durkheim en “Las formas elementales de la vida religiosa” iluminan la cuestión; este autor reflexiona que “la puesta en contacto de un cierto número de hombres asociados en una misma vida da lugar a la liberación de nuevas energías que transforman a cada uno de ellos” (Durkheim, 1982:194).

En el marco de los programas orquestales, la inclusión que declaman los gestores del programa se observa no solamente en los jóvenes destinatarios del programa, sino que también es visible en la incorporación de un nuevo público aficionado, un público perteneciente a sectores populares que va incorporando nuevos conocimientos musicales. El lugar donde se ejecutan los aplausos denota algún grado de conocimiento sobre el evento en cuestión, el cual se convierte en un elemento constitutivo del concierto.

Los aplausos tienen un orden preestablecido entre cada obra, nunca entre movimientos de una misma pieza musical, lo cual pone en evidencia la falta de

¹⁸ En la práctica real de un ensayo orquestal, se observa la diferencia de interpretaciones sobre la forma de ejecutar ciertos pasajes. Por un lado, están las indicaciones que da un director; por el otro y como consecuencia de tales prerrogativas, la interpretación de los músicos profesionales. La adherencia sin cuestionamientos a las indicaciones del director por parte de la orquesta se evidencia cuando su fama, trayectoria y preparación profesional lo antecede. Diferente es el caso cuando un director es amateur y la masa orquestal lo antecede en profesionalismo y capacidad. En palabras de Durkheim (1982:207) “cuando obedecemos a una persona, en razón de la autoridad moral que le concedemos, seguimos sus indicaciones, no porque nos parezcan sabias, sino porque es inmanente a la idea que tenemos de esta persona una energía psíquica de un cierto tipo que hace que nuestra voluntad se pliegue y se incline en el sentido indicado”.

conocimiento musical y además la tan temida mirada del público erudito hacia los amateurs recién llegados referida a la conducta en un concierto. Benzecry (2012:129) relata este fenómeno al referirse a las conductas adoptadas por los fans de cierta madurez que reaccionan ante estos episodios: “los gestos furiosos y las miradas fugaces e intensas que apuntan a silenciar todo sonido que no provenga del escenario claramente demuestra la naturaleza coercitiva del modo en que se alcanza el conocimiento de la ópera (y la condición de miembro de esa particular esfera cultural)”. Como cualquier habitué de los conciertos y de la ópera, se sabe que hay partes específicas en donde se aplaude, independientemente de la calidad de la actuación, incluso en las que no es apropiado hacer ningún tipo de demostración. Este punto es esencial en el análisis realizado por Benzecry en el mismo texto, porque muestra cómo los amantes de la ópera aprenden a apreciar desde afuera qué conductas son adecuadas y cuáles no.¹⁹

El aplauso al finalizar la pieza musical es un acto contagioso, que en el caso de los conciertos clásicos se acumula y se reprime hasta el final.

En lo que respecta a la relación que un músico tiene con su instrumento, se identifican diferentes aristas según sea la forma en la que tienen contacto por primera vez.

Los músicos de la orquesta participan del rito a través de un acto sublime que es la resultante de ejecutar una obra musical. Para esto, deben disponer de instrumentos musicales que por lo general tienen un alto valor económico, lo cual lo hace un objeto de difícil acceso. Históricamente ha sido adjudicado a una parte de una élite social que no sólo se siente con el derecho adquirido de su posesión, sino que, en su imaginario social, no lo percibe como algo que no fuese solamente dado.

Por un lado, están las familias de clase media o alta que envían a sus hijos a estudiar música en conservatorios o profesores particulares de élite. Si bien las condiciones

¹⁹ Benzecry (2012) manifiesta la fundamental importancia de considerar la complejidad de la ópera como forma cultural en comparación con otras formas no musicales u otros materiales más codificados. El hecho de aprender en qué momentos se debe aplaudir es el resultado de estar familiarizado con el material y habituarse a sus matices. Esto se diferencia de otras formas de interacción entre los intérpretes y su público como sería el caso de los discursos políticos en giras proselitistas. Según expresa el autor, las arias de ópera, con sus engañosos cambios de volumen y de ritmo, dificultan la coordinación de los aplausos. En el mismo orden de ideas cabe la similitud de su análisis a los conciertos sinfónicos, por lo tanto, lo que da prestigio al público es saber no sólo dónde y cuándo aplaudir, sino también, cuándo no hacerlo para no arruinar la presentación.

socioeconómicas en Argentina han variado y las fronteras de clase se perciben como más porosas, las familias de sectores más acomodados compran un instrumento musical sin prever a futuro la continuidad de los estudios musicales de sus hijos. Quizás en un primer momento acceden a instrumentos fabricados en serie, para luego invertir en un instrumento construido artesanalmente por un luthier, lo que comúnmente se denomina “instrumento de autor”. Por el contrario, en las clases bajas y mucho más en sectores populares marginales, esta situación resulta impensable. Cuentan los entrevistados que antes de que sus hijos participasen en el programa orquestal no habían visto o conocido de forma presencial lo que era un instrumento musical clásico. En la mayoría de los casos tenían conocimiento de la guitarra criolla, y alguna vez relatan haber pasado por la vidriera de una casa de venta de instrumentos musicales situada en el microcentro de la ciudad.

En algunos testimonios se advierte que el instrumento musical no es representado como un bien de valor cultural como tal, evidencia que es reflejada en una realidad económica que está apuntada a adquirir objetos que puedan satisfacer necesidades inmediatas²⁰.

La valoración de los instrumentos musicales por parte de los chicos de uno y otro sector social se percibe como diferenciada. Para unos, representa un medio para un fin dado como derecho adquirido; para otros, representa el sentido de responsabilidad

²⁰ En una conversación personal con Claudio Espector, la autora de la presente tesis fue testigo de una situación ocurrida en torno a una alumna del programa, su familia y el instrumento en cuestión: un violonchelo. Al director de la orquesta y a un gestor del programa, les llamó la atención que dicha alumna fuese sin su instrumento a ensayar; ante la pregunta del director, la joven contestó que su padre había quemado su violoncelo. Tanto el director como el gestor conjuntamente citaron a su padre para que explicase la situación. La familia de esta nena vive en una villa de emergencia en una casilla junto a sus padres y otros hermanitos. Cuenta su padre que esa noche hacía tanto frío que lo único que encontró para calentarlos fue una caja con madera en su interior, esto era la funda y el violoncelo dentro de su estuche. Para este padre, la necesidad principal de esa noche era brindarles calor a sus hijos; él desconocía que esa pieza de madera era un instrumento musical. En lo sucesivo, se le explicó la importancia del objeto (instrumento musical) para la participación activa de su hija en el programa, además de ser un instrumento otorgado por el programa con fondos estatales. En el momento del trabajo de campo para esta tesis, el padre de esta niña trabajaba como armador de la orquesta y acompañaba activamente en la organización de carpetas a la hora de los conciertos.

y de cuidado²¹ que les brinda una posibilidad²². Además de los instrumentos musicales per se, debe dirigirse asimismo la mirada a otro elemento de análisis dentro del evento de un concierto: la indumentaria de los músicos, que también tiene un efecto comunicativo. Cuentan los entrevistados del programa que la vestimenta para los conciertos los ha presentado a “todos iguales”. Dependiendo del lugar en donde se lleva a cabo el concierto, en algunas oportunidades requieren una vestimenta más formal que otras, pero en definitiva el uniforme conlleva una acción igualitaria a la vez que distintiva. El efecto de las vestimentas permite efectuar una reflexión sobre el poder. Sin entrar en un detallado estudio histórico sobre la historia del concierto, puede afirmarse que la música de los conciertos se hizo popular como puesta en escena a partir del Romanticismo decimonónico. Hubo entonces un proceso de mimetismo ascendente de los músicos, como señala Carmona (2011): la aspiración de conseguir el mismo nivel del público para el que tocaban, vistiéndose de igual manera de gala.

Carmona (2011) entiende que hay un inmovilismo paralelo entre la forma de vestir de los músicos clásicos y los oficiantes religiosos; considera que la moda avanzó para todos, menos para estos dos colectivos. Interpreta que este devenir en paralelo sugiere procesos de similar significación: sistemas de perpetuación del poder e implementación y conservadurismo en las tradiciones para parecer auténticas²³.

²¹ En una conversación con Ignacio García Vidal, la autora de este trabajo junto con otros músicos se encontraba intercambiando experiencias musicales acerca de cómo es dirigir en ciudades latinoamericanas, y surgió el tópico de los instrumentos musicales otorgados por el Programa. Ignacio comentó que cuando estaba en Ibagué, Colombia, le llamó la atención que en una especie de lockers en una terminal de buses, había un calendario semanal donde estaban escrito los nombres de diferentes niños, uno por día. Él, asombrado, preguntó qué significaba esa lista y le contestaron que en Ibagué hay muchísimos niños que estudian música, pero que existe una carencia de instrumentos musicales. Es por eso que rotan día a día los mismos para poder estudiar. Un niño lleva por ejemplo una flauta travesa el lunes a la mañana, y la devuelve a la noche, el día martes otro niño y así sucesivamente. Cada uno de ellos tiene el uso exclusivo por un día y al estar a su cargo genera un deber de responsabilidad y cuidado. Además de ser objeto musical que sirve para su estudio individual es un bien preciado que es de uso comunitario.

²² Cabe aclarar que el Programa, objeto de estudio del presente trabajo, ha posibilitado el acceso de instrumentos musicales a sus integrantes de forma totalmente gratuita.

²³ “...la uniformidad, que ya va desapareciendo de casi todos los ámbitos de la vida, si se mantiene en este colectivo de profesionales ha de ser por alguna razón y la más plausible parece ser la de querer mantener la fuerza de un colectivo para seguir irradiando ese poder que no se consigue como una suma de individualidades sino como la fuerza multiplicada de un clan unido” (Carmona, 2011:5).

El acto del concierto hace un stop en la vida cotidiana de todos sus participantes. Ese paréntesis ritual implica parar y seguir un rito establecido, asistir a un lugar determinado, encontrarse con un grupo determinado y escuchar a músicos determinados. La sala de conciertos puede ser entendida como un templo en el sentido durkheniano, ámbito destinado para la relajación y el deleite de una creación artística. Los asistentes a conciertos sinfónicos se muestran pertenecientes a una casta determinada que constituye la escala más alta de la sociedad, es decir la sociedad culta. Es así como la asistencia a conciertos y a espectáculos como la ópera implica la idea de posesión de cultura como también de dinero, y ambos como elementos diferenciadores. Esta clase alta que asiste religiosamente a los conciertos busca verse reflejada de la misma forma que se auto percibe: armónica, perfecta y autoritaria.

El concierto de música clásica se mantiene en el tiempo rodeado de ritual y comunicación autorreferencial.

Rousseau ilumina la cuestión con un párrafo citado por Boulez (1996): “Todo aficionado va a la sala de conciertos donde se interpreta a su autor preferido para celebrar el culto a sí mismo. Reconoce su gusto en el gusto del autor, se felicita de ello y, al mismo tiempo que aplaude, se aplaude”.

Sin embargo, para Benzecry (2012) en “El fanático de la Ópera”, encuentra un punto ciego cuando se refiere al vínculo entre los procesos de iniciación y la alta cultura. Si bien tanto la sociología como la antropología han reflexionado sobre lo que significa iniciarse y atravesar diversas etapas de un camino transformador que culmina en la comunión con la práctica elegida, modificando la posición inicial que los sujetos ocupan en una comunidad dada. Para la antropología, esos procesos corresponden a ritos de pasaje, en donde las personas transitan de un status y un rol a otro. Esta perspectiva de acuerdo con Benzecry, no se ha extendido para hacer comprender cómo alguien llega a ser un consumidor devoto y comprometido de un producto cultural como la ópera, por ejemplo. Es de utilidad rescatar su explicación sobre los procesos de iniciación en una práctica que la sociología norteamericana ha considerado, propia de una cultura elevada. El autor se interesa principalmente no en la correspondencia entre el origen social y el gusto sino en los procesos mediante los

cuales se forma ese gusto, en los diversos espacios en donde esto ocurre y en las diversas etapas de ese proceso.

En esta tesis, a lo largo de su desarrollo, ha surgido el interrogante no sólo en lo que las personas traen consigo como sus antecedentes y sus disposiciones sino también a lo que se refiere a las transformaciones realizadas mediante la experiencia musical. Como afirma Benzecry en su investigación, los sociólogos han estado interesados en la capacidad de convertir la cultura en capital, así como también han señalado la importancia de la familia en la reproducción del gusto por la alta cultura; sin embargo, no han logrado dar cuenta del fenómeno por el cual ciertas características de una práctica cultural se vuelven tan significativas, que llegan a movilizar el deseo en las personas de ser partícipe de ellas.²⁴

Todo lo anteriormente expuesto sufre una modificación sustancial de sentidos a la hora de articular el evento de un concierto, naturalmente adherido a la concepción elitista del mismo. Las re significaciones que se producen como consecuencia del acceso a estos eventos por parte de sectores populares implican la participación en un capital cultural históricamente vedado. El enfoque interpretativo frente a la postura estructuralista de que la música refleja algo más, reconoce que la misma puede ser un medio para negociar, discutir y transformar las disposiciones sociales o también reforzarlas. Haciendo un paralelismo con esto, Coplan (1985) señala cómo los sudafricanos negros han recurrido siempre al recurso de la música y la danza como medios activos para mejorar su condición por medio de signos de identidad de clase superior, o para protestar por la represión y por su clasificación social inferior, así como para transformar su ser social junto con su conciencia social²⁵.

Con respecto a los espacios en donde se llevan a cabo los conciertos, las orquestas infante - juveniles tienen un ámbito de acción diversificado; su performance musical se desarrolla en plazas, barrios y clubes, espacios que son claramente populares y

²⁴ Para un análisis de la relación entre “la pequeña burguesía” y la alta cultura durante los diversos períodos de la cultura argentina, véase García Cancilini (1979), Prieto (1988), Sarlo (1988,1991), Gutierrez y Romero (1995) y Altamirano (1997).

²⁵ Queda en manos de la antropología de la música explicar y entender las respuestas emotivas e imaginativas que producen las personas en referencia a la expresión sonora de la experiencia y de la sociabilidad humana. (Coplan, 1985).

opuestos a la performance y dinámica relatada anteriormente sobre los teatros²⁶. En particular la orquesta Maestro Arancibia, durante los once años transcurridos desde su formación, ha dado conciertos tanto en espacios considerados populares, como así también en teatros y centro culturales.

Cabe señalar que la experiencia de los chicos en las principales salas de la provincia de Tucumán ha sido de relevancia, comparable a la de cualquier músico profesional. Cuentan los entrevistados que un concierto es vivido como “una fiesta”, además sienten que pueden mostrar lo que hacen a sus familias como así también perciben un “reconocimiento por su esfuerzo”.

La música puede ofrecer experiencias emocionales y sensoriales de gran impacto, pero no podemos obviar sus inscripciones en procesos sociales e históricos. Es por ello que las experiencias sonoras y musicales no son fáciles de clasificar, de la misma manera que sus usos y sentidos no pueden leerse de manera unívoca.

Los sonidos de una orquesta ejecutados en un teatro tienen la particularidad de estar afectados y realzados por una acústica refinada; tal majestuosidad del sonido y su particular característica de envolvente se traduce en una magnificación de la experiencia musical de estas orquestas, un plus significativo a la hora de la ejecución grupal, ya que no son lugares habituales de presentación. Con respecto a este punto, los entrevistados pueden diferenciar la acústica de las diferentes salas en donde se llevan a cabo los conciertos, pero carecen del léxico técnico básico para expresar las diferencias técnicas-acústica en las mismas. En su mayoría pueden diferenciar cuando el sonido es seco o tiene reverberancia²⁷. Cuentan los entrevistados que tocar en una iglesia, por ejemplo, hace que el sonido de sus instrumentos se mezcle con el de los otros instrumentos, sintiendo dificultad para diferenciar el inicio y el fin de los sonidos. Otro ejemplo que da cuenta de esta diferencia son los conciertos al aire libre;

²⁶ Johnson (1995) entiende que el comienzo de la escucha romántica se remonta a fines del siglo XIX. Esta nueva forma implicaba una comprensión privada de la escucha que la presentaba como algo apartado de la comunidad e inaccesible al lenguaje, pero de la misma manera implicaba nuevas reglas y códigos de comportamiento y de transformación física de los teatros y las salas de los conciertos. El resultado fue una nueva experiencia que sería más profunda y más personal.

²⁷ La reverberación es un fenómeno sonoro producido por la reflexión, que consiste en una ligera permanencia del sonido una vez que la fuente original ha dejado de emitirlo. La reverberación, al modificar los sonidos originales, es un parámetro que cuantifica notablemente la acústica de un recinto.

en estas oportunidades, los entrevistados en su mayoría perciben como si “estuviesen tocando solos”, ya que la proyección del sonido “pareciera escaparse”. El concierto en el contexto de los programas de orquestas infanto – juveniles puede ser interpretado como un evento en el sentido que le atribuye Kapferer (1997), otorgando una validez contemporánea a las enseñanzas de la Escuela de Manchester. Los eventos son momentos generativos que tienen la clave de comprender situaciones sociales más amplias. Para este autor, los eventos son creados y condensan estructuras sociales de mayor escala. Interpretados como momentos, provocan y dan lugar a nuevos procesos sociales, y entendiéndolos en sí mismos, los eventos también pueden servir para analizar situaciones y relaciones sociales. El concierto brinda una triple posibilidad de análisis. Por un lado, muestra su trayectoria, que oscila alrededor de la élite consumidora de ese espectáculo, la cual significa y demuestra su estatus ante la sociedad. Por otro lado, muestra que, por momentos, ese concierto no solo se lleva a cabo en grandes salas como teatros y auditorios, sino que se acerca a los barrios populares, resignificando su espacio. Y finalmente, fronteras adentro de ese concierto, hay un sinnúmero de situaciones y relaciones sociales que se van gestando entre los integrantes de la orquesta, que modifica sustancialmente la interrelación entre los actores, sus familias y sus pares.

El evento es la semilla del cambio, de la multiplicidad de lo inesperado más que la mera ilustración de algo que ya existe (Delouze,2002).

A continuación, se muestran documentos gráficos que dan cuenta de la actividad orquestal propiamente dicha, plasmada en el evento final: El Concierto.











Conclusiones

El presente trabajo etnográfico se propuso indagar sobre la experiencia musical en sectores históricamente excluidos. El acercamiento a la práctica orquestal inmersa en el Programas de Orquestas Infanto – Juveniles argentino permitió transitar por espacios, lugares y sectores donde convergen y se entrelazan relaciones complejas. El binomio popular y selecto de este colectivo presenta fronteras porosas, las cuales se confunden y generan espacios comunes. Por un lado, el barrio carenciado, alejado en los márgenes de la ciudad, y por el otro, la propia actividad orquestal que emerge como un ícono de oportunidad. Los sentidos asignados por los jóvenes a esta actividad fueron los que evidenciaron las transformaciones que en muchos de los casos operaron como generadores de esa oportunidad.

Si bien el aprendizaje de la música está orientado a la parte sensorial, fue de gran ayuda en esta circunstancia situarse desde la perspectiva de la antropología sensorial que amplió categóricamente el método etnográfico tradicional. La sensorialidad humana abarca la experiencia de ver, de tocar, de oler, la cual está moldeada por la cultura transmitiendo una variabilidad de significados, ideas y valores que conforman la manera en que los individuos perciben el mundo (Howes, 1991). Con esto se intenta poner de manifiesto que no ha sido suficiente utilizar solamente la vista para relatar una experiencia musical. El perfil sensorial dominado por la vista, según Classen (1998), responde a una forma de etnocentrismo, heredada de una modernidad visocéntrica. El sentido de la escucha en una práctica orquestal es de fundamental utilidad, no solo para el antropólogo en el campo, referida a la comprensión de la dinámica de la géstica, sino que finalmente resulta traducido en sonidos durante la ejecución de los participantes. De la misma forma, su utilidad radica en comprender que hay un elemento corporal en donde se internaliza la idea del sonido previamente imaginado, operación que posiblemente sea inconsciente y mecánica en la tarea de los participantes.

Según la antropóloga Sara Pink (2009), existen experiencias multisensoriales tanto en los sujetos estudiados como los mismos etnógrafos. El método propuesto por la

antropóloga acerca de la percepción participante ha sido de vital importancia para la realización de este trabajo de campo. Dicho método, más allá del plano teórico, alcanza al etnógrafo en el terreno práctico para dar cuenta de su mayor potencial cuando emplea todo su cuerpo y sensorialidad como fuente de reflexión.

La música juega un papel importante en nuestras vidas, forma parte del mundo social, y la antropología ha intentado dar cuenta sobre ello. Distintos enfoques desde la musicología, la teoría musical clásica, la crítica musical, la educación, han tratado de manera científica la cuestión musical, si bien para la antropología se tornan tabú por ser temas considerados como demasiado especializados o que, de una forma marginal, rodean el interés principal del antropólogo.

Con esto se intenta enfatizar que en esta investigación y experiencia de campo la música ha sido una dimensión inevitable como para dejarla conscientemente de lado. El limitado enfoque en cuanto a la concentración solo de los aspectos sociales, contextuales y relacionales del trabajo en el campo habría dejado de lado la certeza de que la música y su experiencia musical propiamente dicha están inmersas en aspectos de la vida social, típicos de un estudio antropológico más general.

La práctica musical del Programa de Orquestas Infanto – Juveniles se perfecciona en un contexto escolar, campo que ha presentado desafíos y complejidades en cuanto al desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje referidas a la educación colectiva e impartidas como base y sustentación del Programa.

La idea de educación colectiva cambia el paradigma en la forma de enseñar que tradicionalmente se imparte en los conservatorios. Si bien las clases en sus comienzos se desarrollan de manera individual, en el momento de pasar a la práctica orquestal se tornan grupales y con singularidades notables. Así, todos los alumnos ingresan al ensayo y participan de él, situación que se lleva a cabo independientemente del grado de *expertise* técnico que tengan los alumnos. Esto significa que los chicos aprenden por imitación del grupo que más sabe. Dicha integración conjunta es posible dado que el director de orquesta o los maestros integradores analizan previamente lo que cada alumno puede tocar. Se escriben partituras de acuerdo a su nivel y de esa forma ejecutan partes musicales acorde a

sus respectivas posibilidades técnicas sin afectar de forma negativa la performance general del grupo²⁸.

Se observa que la cooperación y la solidaridad con el otro son elementos fundamentales en este modelo de práctica orquestal. Si se hace un paralelismo con la dinámica de una orquesta profesional, perspectiva que resulta útil para entender las posibilidades de acceso reales que brindan los programas de orquestas infanto juveniles, se parte de la idea de que, para integrar una orquesta sinfónica profesional, se debe poseer un repertorio técnico musical avanzado, con ingresos por concursos, poder ejecutar al menos un movimiento de un concierto sinfónico para solista de acuerdo al repertorio musical universal para cada instrumento, la ejecución de pasajes orquestales de dificultad considerable y una lectura a primera vista de una obra o pasaje impuesto por el jurado, lo cual requiere no solo de destreza técnica sino también de una capacidad de reacción expedita. Si bien en ambos contextos orquestales existe la experiencia musical propiamente dicha, en uno se evidencia el acceso facilitado y la posibilidad de aprendizaje desde adentro del organismo, mientras que en el otro, en una orquesta profesional, el aprendizaje y la preparación son previos al posible ingreso ya que implica ganar una audición contra los pares. La accesibilidad a las orquestas del Programa está dada no solamente desde la perspectiva social, desde el acercamiento a un género musical diferente a los prevalentes dentro de los sectores populares, sino desde la misma dinámica de trabajo en los ejemplos antes citados.

En lo que respecta al enfoque teórico de lo fenoménico en el Programa, los aportes de Hoggart (1957) han colaborado en referencia a su crítica de la noción de cultura por ser la misma restrictiva. Este enfoque ha permitido el estudio de la cultura popular recuperando esas voces perdidas, subordinadas a una cultura dominante que se presenta como “la cultura”. Raymond Williams (1958) ha aportado su reconstrucción del concepto de cultura en atención a cómo se construye la idea humanista elitista de cultura. En consecuencia, el concepto de cultura, utilizado esta vez en su sentido antropológico, se interesa por la vida, la cosmovisión o el sistema

²⁸ Entre los errores más frecuentes se encuentran las desafinaciones, la imposibilidad de tocar un pasaje orquestal y el tan temido entrar fuera de tiempo.

de representaciones. Expresada de una manera ligeramente distinta, es el modo en que las sociedades determinadas dan sentido y reflexionan sobre sus experiencias comunes.

Sin dudas esto incluye el campo del arte y las letras, que constituía el objeto de los estudios literarios y de la historia del arte, despojados ya de las credenciales de privilegio que estos reclamaban para sí en la concepción humanista. Williams insiste en que se trata de ocuparse de las prácticas concretas de los actores sociales bajo escrutinio, pero tal autor va más allá al afirmar la necesidad de buscar patrones en estas prácticas a los fines de dar cuenta de las regularidades que subyacen a todos o en la mayor parte de ellos. Dichas regularidades son resumidas por Williams en el concepto más citado que comprendido de estructuras del sentir (*structures of feeling*).

Se considera significativo destacar que los estudios culturales propiamente dichos llegan a Latinoamérica bastante tarde, precedidos a lo largo de la segunda mitad del siglo XX por una serie de discusiones en torno a lo popular y la cultura popular, en gran medida inspiradas en conceptos marxistas y particularmente en las ideas gramscianas de hegemonía y subalternidad.

El concepto de “lo popular” en Latinoamérica evoca referencias bastante diferentes de su homólogo norteamericano y se muestra en este sentido más afín a la producción británica. De hecho, los autores latinoamericanos, a principios de siglo pasado, hablaban de lo popular refiriéndolo a su sentido etimológico de pueblo. (Noel,2017).

En relación a la problemática expuesta, los estudios precedentes realizados en este campo de estudio estuvieron enfocados en el análisis de las Políticas Públicas adoptadas por el Estado con fines de integración social. Asimismo, se explayaron sobre el análisis de la cultura como un Recurso, apropiado o no, por las juventudes destinatarias de estos programas. No obstante, se advierte que la práctica musical como experiencia no ha sido tomada en sí mismo como un fin, aun cuando esa experiencia ha sido reconocida como un elemento funcional con consecuencias tales como evitar la deserción escolar, herramientas de capacitación para la obtención de un mejor empleo o el tan discutido tópico de la ascensión social.

De este modo importa, y por muchas razones, señalar que la interpretación teórica de Williams en estas investigaciones está referidas a formas de control y dominación de una clase sobre otra. No obstante, su aporte inicial a los fines del presente trabajo se centraliza en la concepción de que tanto las actividades productivas vinculadas a la acumulación del capital como las actividades calificadas de improductivas por el marxismo ortodoxo, entre las que se encuentra lo artístico, son parte de un proceso total.

De igual forma, se evidenció que el quehacer cotidiano en las escuelas, especialmente en lo que respecta a las orquestas – escuelas, tiene una repercusión en la vida de los alumnos.

El análisis de las políticas públicas en el marco de las orquestas infanto – juveniles proporcionó una perspectiva acerca de la necesidad de poner la mirada en el simbolismo y significado de las mismas; así se podrá ilustrar el sentido que adquieren para los actores involucrados. Asimismo, permitió analizar el contexto cultural en el cual surgieron y la forma de implementación y recepción que operó en el contexto tucumano.

Dentro de este orden de ideas, el trabajo de campo, es decir el “estar ahí”, posibilitó observar lo que las personas de hecho hacen, a diferencia de lo que dicen que hacen. Con respecto a los antecedentes de los programas de orquestas y coros en Latinoamérica y Argentina, se realizó un breve recorrido por la región con el ánimo de mencionar la difusión que tuvo este modelo de programas a nivel regional y mundial.

A posteriori, el trabajo de campo proporcionó un contexto real del locus en donde se lleva a cabo la actividad orquestal: la geografía del barrio, el acceso al mismo y principalmente los efectos positivos implicados en la creación de una orquesta – escuela en esa parte de la ciudad. Dentro de tal marco se analizó la dinámica de lo que significa enseñar en barrios populares, especialmente la música clásica, siendo esta un género musical extraño, históricamente atribuido a determinadas clases sociales más privilegiadas. Se ha verificado que la enseñanza de la música clásica en estos contextos populares, percibido como un género musical diferente, ha producido

modificaciones positivas en las conductas de los participantes, referidas a la solidaridad, la sensibilidad y el sentido de cooperación.

De igual manera, se identificaron mejorías en el rendimiento escolar, especialmente en el incremento de los niveles de atención, disciplina y desarrollo de destrezas individuales. En las mismas circunstancias antes mencionadas, pudo percibirse que el contacto con la música y específicamente la participación orquestal, operaron como un factor de igualdad social, sustituyendo en alguna medida la proliferación de la delincuencia y la drogadicción.

Se advirtió que los relatos mediáticos se organizan sobre argumentos que construyen estereotipos estigmatizantes sobre las villas y barrios populares, particularmente si la atención se centra en los jóvenes. Es por ello necesario advertir que los mismos poseen sus propias interpretaciones sobre los barrios en que viven y por consiguiente desarrollaron una serie de “nosotros y los otros”; para esto utilizaron una serie de estrategias de identificación y distinción con sus pares de la orquesta.

Como resultado de las entrevistas realizadas a los participantes del Programa, fuesen estos directores, maestros, alumnos y sus respectivas familias, se puso en evidencia la necesidad de explorar, como lo establece Girard (1999), las prácticas de lo ordinario, es decir aquellas actividades que por efímeras o circunstanciales brindan un punto de partida hacia la comprensión de los sentidos creados.

Cabe acotar que el sentido de permanencia observado en el grupo orquestal llevó a reflexionar sobre la noción de *communitas* de Turner (1997) en cuanto a que incluso en este tipo de comunidades se crean estados fronterizos de exclusión/inclusión. De igual manera, se abordó la noción de experiencia en el contexto orquestal, evidenciando cómo las mismas van estructurando y transformando la vida de los participantes.

Según Dewey (1934), una experiencia se presenta como la combinación entre un sujeto y lo que lo afecta. Para este autor, toda experiencia implica experimentación, es decir una conexión entre un individuo y lo que siente. Por consiguiente y en concordancia con los aportes teóricos de éste autor, una experiencia en el universo

de estudio del presente trabajo sobre la experiencia musical dio cuenta que en algunos casos consistió en reorientar conductas.

Al mismo tiempo, la interacción de un organismo y su ambiente están definidas por su contexto. Expresado en otras palabras, esa interacción es definida como “situación” o en “una situación”, sin saber predeterminadamente cómo actuará un individuo; por el contrario, será relativo a las condiciones realmente existentes en que se encuentra el mismo a lo largo de su vida. La experiencia fue de hecho relatada desde las diferentes perspectivas de los participantes: directores, maestros, alumnos y familias. Simon Fritz (2001) afirma que las elecciones musicales no derivan simplemente de nuestras identidades sociales, sino que también contribuyen a darle forma a las mismas. La combinación de los elementos estructurales y culturales, así como también las trayectorias personales, serán útiles para comprender los sentidos que otorgan los jóvenes y sus familias a la experiencia de ser parte de una orquesta juvenil.

Finalmente, se permitió abordar al “concierto” como evento comunicativo. Kapferer (1997) piensa que los eventos son momentos que provocan y dan lugar a nuevos procesos sociales, de la misma manera que ayudan a analizar situaciones y relaciones sociales.

En el concierto se presentan interrelaciones entre la figura del director, los músicos y su público. Se abordaron asimismo los caminos que diferencian a dos sectores claramente divididos. Por un lado, una élite habitué de estos espacios culturales; por otro lado, sectores populares que resignifican y “se apropian de un nuevo paisaje” (de Certeau.1995:218).

Durante la experiencia en el campo, se pudo advertir la necesidad de articular nuevos programas vinculados a la permanencia y subsistencia de la actividad musical de los chicos de sectores populares ya que importa, y de muchas maneras y razones, poder visualizar “el después” de la experiencia orquestal²⁹.

²⁹ A raíz de esta problemática, la autora de este trabajo realizó un proyecto de diseño referido a la existencia de un organismo intermedio que articule la práctica orquestal de las orquestas- escuelas con la continuidad del estudio musical y posteriormente el ingreso a una orquesta profesional. Véase al respecto el Anexo1. En el mismo orden de ideas, desarrolló un programa de capacitación para directores. Véase respecto el anexo 2.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, Carlos (1997). “La pequeña burguesía. Una clase en el purgatorio”, en Prismas, 1: 105-25.
- Andrenacci, L; Neufeld, M.R.; Raggio, L. (2001) Elementos para un análisis de programas sociales desde la perspectiva de los receptores. Los programas Vida, PROMIN, Trabajar y Barrios Bonaerenses en los municipios de José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Moguel. Serie Informes de Investigación. Buenos Aires: Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Angus, John (2002) A Review of Evaluation in Community- based Arts for Health Activity in the UK, Health Development Agency, London.
- Atela, María Valeria (2005) “Orquesta- escuela como herramienta educativa y promoción socio- cultural: descripción de una experiencia y aspectos de una investigación en curso”. Ponencia presentada en las Jornadas de Educación Artística de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Arte, Universidad Nacional de Rosario, octubre de 2005.
- Benzecry Claudio.E. (2012) El fanático de la Ópera: Etnografía de una obsesión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Berguer Peter y Thomas Luckmann. (1986) La construction sociale de la réalité. París: Meridiens Klincksieck.
- Brunner, Joaquin (1992) América Latina: Cultura y Modernidad. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1991) O poder simbólico. Rio de Janeiro: Difel.
- Bourdieu, Pierre (1998) “El habitus y el espacio de los estilos de vida” en La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. España: Taurus, pp.169- 222.
- Boulez, P. (1996) Puntos de Referencia, trad, Eduardo J. Prieto. Barcelona: Gedisa: p.33.

- Bruner, Edward.M (1986) “Experience and Its Expressions”, en V.W. The Anthropology of Experience, Urbana y Chicago, University Press.
- Carmona, José Carlos (2011) “Comunicación simbólica del concierto sinfónico”. En Revista Científica sobre Cultura y medios/ ISSN 2174- 7253 num.1.
- Castel, Robert (1997) Las Metamorfosis de la Cuestión Social. Una Crónica del Salariado, Buenos Aires: Paidós.
- Cepal: La Matriz de la desigualdad social en América Latina. I Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, 1 de noviembre de 2016.
- Coplan,D. (1985) In Township Tonigth! South Africa’s Blach City Music and Theater. Nueva York y Londres: Longman; Jojannesburgo: Ravan.
- Csordas,T.J. (1990). Embodiment as a paradigm for anthropology. Ethos, 18 (1):5-47.
- Del Catillo, Alejandra Carolina (2015) De pobrezas y persistencias... Un estudio de caso sobre la pobreza urbana en Gran San Miguel de Tucumán (Argentina) en los inicios del siglo XXI.NB- Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet) Nro 25, invierno 2015, Santiago del Estero, Argentina. ISSN1514-6871.
- De Certeau, M. (1996) La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico y de estudios superiores de Occidente, Centro Francés de estudios mexicanos y centroamericanos. México D.F.
- De Couve, Alicia; Dal Pino, Claudia (2007) “Las orquestas infantiles y juveniles: el proyecto venezolano y la propuesta de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ZAP) ¿una réplica?”. Trabajo presentado en el 2do Congreso Nacional y 1er Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación. SAECE, Buenos Aires, 14 al 16 de julio.
http://www.saece.org.ar/docs/congreso2/decouve_dalpino.doc
- Del Cueto, Carla Muriel (2006) Desde el barrio. Un estudio sobre acción cultural en dos barrios del Gran Buenos Aires. Cuadernos de CLASPO- Argentina.

- De la Torre, René. 2018. Itinerarios teóricos- metodológicos de una etnografía transnacional. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*. Año 12, num 24: 17-50.4 (1): 199-209.
- Dewey, John. (1975) *Democracia y Educación*. Una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata.
- Dewey, John (1958) *Experiencia y educación*. Losada.
- (2004) *Experiencia y educación*. Vol.30 de cuadernos Prometeo, ISSN 14093278
- Dewey, John (2007) *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y procesos educativos*. Paidós.
- Diaz Cruz, Rodrigo (1997). *La vivencia en circulación*. Una introducción a la antropología de la experiencia. *Alteridades*, vol 7, num. 13, pp. 5-15.
- Duque Franco, Isabel (2015) *La cultura como estrategia de transformación y promoción urbana en Bogotá y Medellín*. *Revista de Geografía Norte Grande*, 61:25-43.
- Durkheim, E. (1982) *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid. Akal: p.194-207.
- Espector, Claudio. (2018) *Comunicación personal con la autora*.
- Fraser, Nancy (1997) en colaboración con Linda Gordon: “Una Genealogía de la Dependencia. Rastreado una palabra clave del Estado benefactor en los Estados Unidos”. Bogotá: Universidad de los Andes- Siglo del Hombre; pp..163-200.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México Siglo XXI.
- Finnegan Ruth. *Porqué estudiar la música*. Reflexiones de una antropóloga desde el campo.
- Foucault, Michel (1998) *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, México, D.F., Siglo XXI.
- García Cncilini, Néstor (1979), *La producción simbólica*, Buenos Aires, Siglo XXI.

- García Cancilini, Néstor (1987) “Políticas Culturales y Crisis de Desarrollo: Un balance latinoamericano.” En Políticas Culturales en América Latina. México, D.F.: Grijalbo.
- García Vidal, Ignacio (2011) “Vademecum para directores de orquesta del Proyecto de Orquestas Infantils y Juveniles de Buenos Aires.
- García Vidal, Ignacio (2011). “Propuesta metodológica para la didáctica de la Dirección Musical” (Tesis Doctoral), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2011.
- García Vidal, Ignacio (2018) Comunicación personal con la autora.
- Geertz, C. (1987) La interpretación de las culturas. México: Gedisa.
- Girard, L. (1999). Momentos y lugares. En la invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar, editado por M. de Certeu, L. Giard y P. Mayol, p XVIII. Universidad Iberoamerica, Instituto tecnológico y estudios superiores de occidente, Mexico D.F.
- Ginzburg, Carlo (1999) [1976] El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI. Barcelona: Península.
- Giroux, H. (1988) Schooling and the Struggle for Public Life: Crítical Pedagogy in the Modern Age. Minneapolis: U OF THE Minesota P.
- Giroux H. (1988) Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Temas de educación. Paidós/ M.E.C.
- Giroux, H (1994) Disturbing Peasures. Lerning popular culture. NY. Routledege.
- Goffman, Ervin (2006) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gramsci, A (1976) “Literatura y Vida Nacional, México, Juan Pablo Editor.
- Gramsci, A. (2006). Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grassi, E. (2003). Políticas y problemas sociales en la política neoliberal, la otra década infame. Buenos Aires: Editorial Espacio.

- Grignon, Claude y Jean Claude Passeron (1991): Lo culto y lo popular: Miserabilismo y populismo en sociología y literatura. Buenos Aires.

Nueva Visión.

-Grianon, Claude y Jean Claude Passeron (1991): “Domicentrismo y dominomorfismo” en: Lo culto y lo popular: Miserabilismo y populismo en sociología y literatura. Buenos Aires. Nueva Visión.

- Guber, Rosana (2001) La Etnografía. Método, Campo y Reflexibilidad, Buenos Aires: Norma.

- Gutierrez, Leandro y Luis Alberto Romero (1995), Sectores populares: Cultura y política, Buenos Aires, Sudamericana.

- Hall, S (1980) Culture, Media, Languages. Londres: Hutchinson.

- Hall. S y T. Jefferson (2006) [1975] Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in post- War Britain. London: Eourledge.

- Hoggart, Richard (1957) The Uses of Literacy, Nueva York, Oxford University Press.

- Jay Martin (2009). Cantos de experiencia: Variaciones modernas sobre un tema universal. 1a ed. Buenos Aires: Paidós.

- Johnson, James H. (1995) Listening in Paris: A Cultural History. Berkeley y Los Ángeles. Universidad de California Press.

- Jobert, Bruno y Pierre Muller. (1981) L'État en action. París: PUF

- Kuhn, Thomas. (1983) Structure des revolutions scientifiques. París: Flammarion.

- Landi, Oscar (1987) “Campo cultural y democratización en Argentina”. En, N. García Cancilini (ed.): Políticas Culturales en América Latina, México: Grijalbo.

- Lévi- Strauss, Claude (1997) Tristes trópicos, Barcelona: Paidós.

- Luedy, Eduardo (2006) “Batallas culturais: educacao musical, conhecimento curriculka e cultura popular na perspectiva das teorías críticas em educacao”. Revista ABEM (Associacao Brasileira de Educacao Musical) N. 5, PP.332-339.
- Marcus, George. E. 2001. Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. Alteridades 11 (22): 111-127.
- Mauss, M. (1979) “Técnicas del Cuerpo” en Sociología y Antropología. Sexta parte. Técnicas y movimientos corporales. Madrid. Edit: Tecnos.
- Mauss, M. (2009) Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas. Madrid: Katz.
- Noel, Gabriel (2009) La conflictividad cotidiana en el escennarioescolar: una perspectiva etnográfica. Buenos Aires: UNSAM.
- Noel, Gabriel (2016) Seminario de Teoría en la antropología social. FLACSO.
- Ochoa Gautier, Ana María (2006) “A manera de introducción: la materialidad de lo musical y su relación con la violencia” Revista Transcultural de Música. N.10.
- Osatinsky, A. (2016) La situación socioeconómica de Tucumán, Argentina, en la posconvertibilidad (2003-2010). Análisis económico, volumen (xxxi), 171-194. La pobreza en Tucumán (2003-2018). Comunicación personal con la autora.
- Oslei Ribeiro, María (2007) “Proyeto conservatorio na rua”: uma inter-relacao sociocultural na educacao musical”. En Anales del Congreso Anppom
- Pink, Sarah (2016) Entrevista: La antropología y la inevitabilidad de lo digital en el mundo. <https://redaccion.lamula.pe/2016/06/19>.
- Prieto Adolfo (1988) El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna, Buenos Aires, Sudamericana.
- Quijano, Anibal (1978) “Notas sobre o conceito de marginalidade” en Pereira, Luis (org). Populacoes marginais. San Pablo: Duas Cidades.

- Randi, Alexandre (2006) palco, academia e periferia: a disonante polifonía da banda Bate Lata na (trans) formacao de um educador. Disertación de Maestría, Universidad Estadual de Campinas, Facultad de Educación, Brasil.
- Read, Herbert (1973) Educación por el arte. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Repetto, Fabián y Andrenacci, Luciano (2006) “Ciudadanía y capacidad Estatal: dilemas presentes en la reconstitución de la política social argentina” en Andrenacci (comp). Problemas de la política sociale en Argentina Contemporánea. Buenos Aires: Paidós y Universidad Nacional de General Sarmiento; pp. 289-337.
- Reynoso, Carlos (1998) Corrientes en Antropología contemporánea. Buenos Aires: Biblos.
- Said, Edward (2007) Representaciones del intelectual. Barcelona: Debate.
- Salamon, Roxana Cassigoli. (2016). Antropología de las prácticas cotidianas: Michael de Certeau. Chungara. Revista de Antropología Chilena.
- Sarlo, Beatriz (1988) Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Sarlo, Beatriz (1991) La imaginación técnica: Sueños modernos de la cultura argentina, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Semán, Pablo (2006) Bajo Continuo: Exploraciones descentradas sobre cultura popular. Buenos Aires: Gorla.
- Sennett, Richard (2003) El Respeto. Barcelona: Anagrama.
- Smith, Tom (2001) Common Knowledge: The Tyne and Wear Heath Action Zone s Arts and Health Proyect- Interim Evaluation Report, University of Durham, Durham.
- Slipak, Ariel.M. (2014) Los Aportes de Rymond Williamss a la perspectiva marxista sobre la relación entre base y superestructura. En: Prácticas de oficio y reflexión en Ciencias Sociales, Nro 13, Julio 2014. Publicación de postgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES.

- Sloterdijk, Peter (2003) Entrevista.
- Sarel Ives, “Las Políticas Públicas como paradigmas”. Estudios Políticos ISSN 0121-5167 Numero 33, Medellín. Julio- diciembre de 2008: pp.45- 65.
- Turner, Victor (1980) La Selva de los Símbolos. México. Siglo XXI. ISBN 9682320747.
- Turner, Victor (1985). On the edge of the Bush. Antropology as experience, Tucson. The University of Arizona Press.
- Turner, V. (1996): British Cultural Studies. An introduction. Second Edition. London and New York: Routledge.
- UNESCO (2003) “Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial”, documento derivado de la 32ª Conferencia General, París 2003.
- Universidad de Los Andes (2005) Informe de resultados tercera fase del estudio de seguimiento del impacto psicosocial del Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Vila, Pablo y Pablo Semán (1999) “Rock chabón e identidad juvenil, en Daniel Filmus (comp.) Los noventa: Política, Sociedad y Cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo, pp. 225-258. Buenos Aires: FLACSO/EUDEBA.
- Villalba María (2010) La Políticas Públicas de las Orquestas infantojuveniles. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol 8 no1 enero/ Junio 2010).
- Wald, G. (2016) La cultura como recurso. Última Década versión online. Com. 24 no 44 Santiago Jul. 2016.
- White, Mike (2004) “Arts in Mental Health for social Inclusion- Towards a Framework for Programme Evaluation”, in Crowling, J (Ed.), For Arts Sake? The Arts in the 21st Century, IPPR, London.
- Williams, Rymond (2000) [1977] Marxismo y Literatura. Barcelona: Península.

- Willis Paul (2017). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal.
- Winocur, Rosalía (1996) De las políticas a los barrios. Programas culturales y participación popular. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Wortman, Ana (comp.) (2003) Pensar las clases medias: Consumos Culturales y estilos de vida urbanos en la Argentina de los noventa. Buenos Aires: La Crujía.
- Yudice, George (2002): El Recurso de la Cultura. Usos de la Cultura en la era Global. Barcelona: Gedisa.
- Zizek, S. (2000). Mirando al Sesgo. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular. Paidós.

ANEXO 1

PROYECTO: CREACIÓN DE LA ORQUESTA JUVENIL DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN

Este proyecto consiste en la creación de un organismo intermedio entre las orquestas sociales, y las orquestas profesionales en la provincia de Tucumán.

Significaciones:

La música, como toda manifestación artística, es un producto cultural³⁰ el fin de la misma es suscitar una experiencia estética en el oyente, expresar sentimientos, circunstancias, pensamientos o ideas.

La música es un estímulo que afecta el campo perceptual del individuo, así, el flujo sonoro puede cumplir con varias funciones, (entretenimiento, comunicación, ambientación, etc.).

La formación musical, estimula el crecimiento de la inteligencia humana, alimenta la imaginación y produce satisfacción.

Mediante la práctica colectiva de la música, es posible contribuir a la integración social de los jóvenes, atenuando el daño causado por la violencia y otros factores del entorno, como las condiciones socioeconómicas, en ésta población.

Más allá de los beneficios individuales, la música puede ser una poderosa herramienta de cambio social.

En éste punto me parece interesante exponer algunos lineamientos de las bases teóricas de Stuart Hall, sobre la cultura. Para el autor, la cultura, es el modo, las formas, en el cual los grupos utilizan la materia prima de su existencia social y

³⁰ Véase, en el ejemplo citado por Ives Surel, en “Las Políticas públicas como paradigmas”, el empleo de la expresión “producto cultural” en lugar de objeto cultural, refleja en sí una visión industrial (por ejemplo, la edición de un libro), la cual ha abierto una nueva fase de la acción pública que privilegia los dispositivos de ayuda económica sobre las otras formas de intervención”. En Estudios Políticos ISSN0121-5167 N23. 46. Medellín.

material, (Hall y Jefferson, 1976:10). La cultura, establece los mapas de significado que hacen inteligible el mundo para sus miembros, haciendo coincidir el orden simbólico y el orden social. La cultura define, constriñe y modifica la vida de los grupos. Los seres humanos hacen la historia en unas condiciones dadas, es decir bajo circunstancias que no eligen.

Para éste autor, la cultura también es jerárquica, existiendo culturas dominadoras y dominadas, al igual que ocurre en los grupos y sociedades. De ésta forma, damos cuenta que no se puede hablar de una cultura, sino de múltiples culturas organizadas en dominancia.

Stuart Hall, encuentra culturas hegemónicas, dominadoras, que intentan presentarse como las únicas legítimas. La cultura de la clase dominante se presenta como la Cultura (con mayúscula), lo cual no significa, que no existan culturas dominadas, que son alternativas a las culturas dominantes³¹. No se trataría de imponer falsas ideologías en las clases dominadas, sino de integrarlas en la estructura social.

El concepto de hegemonía usado por Hall descansa en la suposición de que, “en las sociedades modernas, los grupos más fundamentales, son las clases sociales y las principales configuraciones culturales serán, culturas de clase” (Hall y Jefferson, 1977:13).

Las subculturas, como variaciones de la cultura general, se insertan dentro de un esquema global de clases, a modo de formaciones culturales dentro de redes culturales más amplias. Las subculturas, se encuentran en relación a las redes de clase, entendiéndose como un subsistema de ésta cultura parental, en relación con la cultura dominante.

³¹ Para entender esto es necesario acudir a la noción de hegemonía de Antonio Gramsci: usó el término hegemonía para referirse al momento en que la clase dominante es capaz no sólo de ejercer coerción sobre una clase subordinada para que se amolde a sus intereses, sino de ejercer un “hegemonía” o autoridad social total sobre las clases subordinadas. Esto envuelve el ejercicio de una clase especial de poder, el poder de estructurar alternativas y de contener oportunidades, de ganar y delimitar el consenso, de tal forma que la concesión de legitimidad hacia las clases dominantes aparezca no sólo como “espontánea” sino natural y normal” (Hall y Jefferson, 1977:38)

Expuesto éste esquema, me gustaría articularlo con las posturas reinantes a la hora de analizar la cultura como Recurso, a la luz de las políticas públicas que dieron vida al Sistema de Orquestas Sociales.

Por un lado, existe una postura celebratoria integradora y, por otra parte, una crítica de reproducir espacios de dominación. La realidad demuestra que sólo determinados jóvenes de sectores populares pueden permanecer en estos espacios, y si finalmente se dan las condiciones, pueden producirse procesos de transformación en las trayectorias de vida de los participantes.

La postura celebratoria, tiene la particularidad de destacar bondades y beneficios al participar de ellas, ésta es la postura que promueven los organismos internacionales y la posición que circula en los medios masivos de comunicación.

La postura crítica, es heredada de los estudios culturales ingleses y franceses, sobretodo de los estudios sobre culturas populares y también de la pedagogía crítica y de la educación popular.

También podemos encontrar sus fuentes en el análisis de las políticas culturales en sectores en particular.

Con lo expuesto, damos cuenta que los lineamientos de ambas posturas, hacen una reflexión teórica y analítica, lo que, de cierta forma, obliga a contextualizar los proyectos de las orquestas en el marco de las estructuras de dominación y de relaciones desiguales de poder.

Por su parte, en la mayoría de los casos se observa, que estas posturas, tienden a desestimar éstos proyecto como políticas públicas, por reproducir estructuras de manera analítica.

Lo que persigo con éste breve resumen, es proponer con la creación de la Orquesta Provincial Juvenil, un espacio en donde pueda receptarse actores que son sujetos de estudio de ambas posturas analíticas.

Si bien existe un marco institucional que recepciona a éstos alumnos, provenientes de diversos programas e instituciones, la propuesta radica, en que la gestión no solamente esté compuesta por un cuerpo de expertos, sino también exista una

participación de los sujetos que componen el contexto de los destinatarios, de ésta forma es posible entender los universos simbólicos de los participantes para el diseño de políticas públicas culturales en un futuro cercano.

Contexto Local

Fundamentos para la creación de la Orquesta Juvenil de la Provincia. Análisis DAFO.

En la Provincia de Tucumán, existen tres establecimientos públicos dedicados a la Educación Musical.

- Conservatorio Provincial de Música
- Instituto Superior de Música de la UNT
- ESEA

En éste contexto provincial, se encuentra en pleno desarrollo el “Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles”. Las Orquestas de éste programa funcionan en nueve escuelas ubicadas en zonas de escasos recursos, donde se inicia a niños y jóvenes, con una educación musical colectiva desde la perspectiva orquestal, con un aproximado de 500 alumnos en total.

Podemos incluir dentro de éste grupo, otras orquestas con las mismas características de las anteriormente citadas, pero que funcionan con la ayuda de distintas fundaciones.

La problemática actual de éste panorama, radica en el hecho, de que todos éstos jóvenes, están avanzando en la práctica de sus instrumentos y no tienen cabida real en la sociedad actual de la Provincia.

Tucumán cuenta con:

- El Programa de Orquestas, con fondos de la Nación.
- Una Orquesta Profesional perteneciente a la Provincia.

- Coro de niños.
- Coro Profesional de la Provincia
- Coro de adultos mayores.

El problema radica, en que los jóvenes que adquieren un nivel medio con su instrumento, no encuentran un espacio de práctica y experiencia orquestal, para continuar su trayectoria hacia la profesionalización de la actividad, evidencio aquí, una laguna estadual, ya que opera una falta de articulación entre los diferentes programas existentes en la provincia.

Es cierto, que las Orquestas del Programa, actúan de alguna forma, como un programa de identificación de la vocación, pero damos cuenta, que la construcción social de la representación de ser músico, se ve frustrada, en la medida de la inexistencia de una institución intermedia que pueda recepcionar a éste universo de jóvenes, conteniéndolos, y capacitándolos, para futuros escenarios de mayor competencia profesional.

La Provincia, comienza a formar en lo musical, pero luego, adquirida una mayor performance, éste colectivo de alumnos, son sujetos liminares, hasta que logran alcanzar cierto nivel de técnica, que les permite ingresar a las Orquesta Juveniles de la Nación, (Orquesta Juvenil de la UNT) o a las Orquestas Juveniles de las Municipalidades, a nivel nacional.

Las políticas públicas, no nacen de la nada, afectan nuestra percepción y concepción de la realidad, diferencia que se percibe en el concepto de servicio, por lo que damos cuenta que también implican formas de percibir, lo cual denota, lo mucho que las políticas públicas son estructurantes de nuestra vida social.

El caso que presento en la provincia de Tucumán, pone en evidencia la falta de articulación existente entre los diversos programas existentes, nos demuestra que los imaginarios sociales, las representaciones sociales, exigen ciertos tiempos, que no se incluyen generalmente en el diseño, punto de advertencia que nos muestra, porque muchas veces no se tiene éxito.

Siguiendo con éste análisis, el libro de Berguer y Luckman, “La construcción social de la realidad”, va a representar una revolución en el ámbito del análisis de las relaciones sociales en su conjunto, y muy en particular, develar cómo afecta a la sociedad; permitiendo abrir un campo para pensar las políticas públicas desde una perspectiva simbólica. Si bien, esto no solamente es posible desde un análisis abstracto, sino también, el analizar desde la reflexión, sobre las decisiones tomadas en un momento dado.

Si nos detenemos en el constructo social, la pregunta central sería, cómo un grupo social produce conocimiento particular de su realidad, qué significa conocer, imaginar y vivir en esa realidad.

Debemos partir del análisis, de que todo lo que pensamos de la realidad se construye socialmente, no existe una realidad que surja fuera de la sociedad. Si analizamos los procesos por lo cual ese fenómeno se produce, vemos, que éstos fenómenos son externos a los sujetos, y ellos no controlan su existencia.

Con lo anteriormente expuesto, es necesario operar dentro de las corrientes que entienden a los sistemas sociales, ni empíricamente ni históricamente cerrados en sí mismo. Los mismos, funcionan en una dinámica continua, y lo que hoy sería una realidad social, puede variar enormemente de un momento a otro, de un contexto a otro, incluso, de un grupo social a otro dentro de una sociedad compleja.

En una sociedad, puede haber diferentes estratos de realidad y, por consiguiente, diferentes maneras de pensarlos y articularlos. Damos cuenta de la existencia de un espacio en común, luego de sub espacios que funcionan y se articulan con lo que entendemos como cosmología común a todos.

Las políticas culturales, pueden entenderse como complemento a una cierta infra-estructura física, en donde se incluye una agenda cultural permanente y diversa, compuesta por exposiciones, conciertos, festivales, entre otras manifestaciones. Es de nuestro interés, entenderlas, como orientativas al fortalecimiento de la cohesión

social, la creatividad y la capacidad de las personas para actuar como ciudadanos democráticos³²

El Ciclo propuesto que fundamenta la creación de la Orquesta Juvenil Provincial.

1. Formación académica en el Conservatorio Provincial de Música, encargado de la formación musical, que, junto al Programa de Orquestas, tengan su campo de acción en la práctica orquestal de nivel inicial.
2. Creación de la Orquesta Juvenil de la Provincia, para la práctica Orquestal de nivel medio.
3. Ingreso a la Orquesta Estable de la Provincia, para el desarrollo profesional, nivel superior.

El impacto de la música como herramienta de cambio social, no debe ser subestimado, y deben considerarse ventajas adicionales a la formación de la conciencia y la disciplina individual, entendiendo el poder de la música como una herramienta social, más allá del desarrollo social personal que conlleva en sí misma.

Objetivos generales del proyecto:

Crear un espacio de formación e integración sociocultural, mediante la educación y la práctica musical como una estrategia complementaria al desarrollo cultural y artístico, como aporte al buen uso del tiempo libre y como alternativa para promocionar los derechos y el desarrollo de las potencialidades artísticas de los beneficiarios, vinculando a la comunidad en los conciertos y en las diversas actividades provinciales

Objetivos específicos:

Generar igualdad de oportunidades para todos. Estimular el disfrute y el estudio de la música.

³² Véase en Isabel Duque Franco en “La cultura como estrategia de transformación y promoción urbana en Bogotá y Medellín”. Revista de Norte Grande, 61:25-43 (2015)

Desarrollar un trabajo esencialmente colectivo, a partir de una dinámica de trabajo intensivo en el instrumento, en agrupaciones parciales de la orquesta y en montajes de obras de repertorio universal.

Crear un hábitus de estudio y de trabajo.

Implementar y garantizar la continuidad en la formación musical a músicos de la provincia.

Mejorar la autoestima, niveles de concentración, capacidad de relacionarse con otras personas y la capacidad de trabajo en equipo.

Generar, a nivel colectivo, un centro formador de valores ciudadanos, democráticos y participativos.

Construir una alternativa para que los músicos de la provincia, logren desarrollar su talento.

Comprender el valor del silencio y de la escucha atenta, propia de la disciplina, como fundamentos de la comunicación y la convivencia.

Metodología y Actividades

- Prueba de audiciones para el ingreso a la Orquesta
- Ensayos generales organizados en dos días semanales, con una duración de 3 horas por ensayo.
- Los ensayos podrán ser de carácter general (toda la orquesta), o parcial (por filas de instrumentos), según la necesidad de la obra planteada en base a su dificultad técnica.
- Abordaje de obras de manera creciente en cuanto a dificultad.
- Realización de conciertos en salas, teatros, al aire libre y Actos de Carácter oficial.

- Audiciones internas al comienzo de cada año, individuales o de música de cámara.

Recursos Humanos.

La orquesta contará con 30 músicos:

- 6 violines primeros - 5 violines segundos
- 4 violas - 3 violoncellos
- 2 contrabajos - 2 flautas
- 2 clarinetes - 2 trompetas
- 1 oboe - 2 trombones

1 percusión

Equipo Técnico:

La orquesta deberá contar:

- . Un secretario
- . Un personal técnico para el armado y desarmado de la orquesta (sillas, atriles, carpetas, instrumentos entre otros).

Presupuesto:

Beca mensual por músico: ocho mil pesos argentinos. Sueldo mensual para técnico: nueve mil pesos argentinos. Sueldo mensual para secretario: diez mil pesos argentinos.

Sueldo de director: adscripción de un director de la banda de la provincia, o en su defecto, solicitud de una licencia por cargo de mayor jerarquía, para depender del Ministerio de Educación.

Presupuesto total: doscientos sesenta mil pesos argentinos.

Recursos Materiales Financieros:

Es necesario contar con:

- Espacio Físico adecuado para el desarrollo de los ensayos de la Orquesta.
Sala de Ensayo, proporcionada por el Ministerio de Educación de la Provincia.
- Remuneraciones mensuales para que cada integrante de la Orquesta pueda solventar los gastos de cuidado de los instrumentos, compra de insumos (aceites, cañas, cuerdas, etc) fotocopias de estudio y partituras, vestimenta adecuada para presentaciones en público.

Propuestas de Financiamiento

El marco institucional en donde se va a desarrollar el proyecto, contará con el aval del Ministerio de Educación de la Provincia. Éste ministerio estará encargado de promover un sistema de becas para los alumnos, el sueldo del director de Orquesta y el sueldo del encargado de la parte administrativa del organismo. Se podrá solicitar la adscripción al Ministerio de Educación, de la persona que reúna las capacidades necesarias para cubrir el cargo de Director de Orquesta.

Captación de fondos privados: se confeccionará una lista de empresas susceptibles de aportar productos, servicios o equipamiento, (mobiliarios, atriles, máquina fotocopidora, resma de hojas y otros elementos necesarios para el funcionamiento del organismo).

Aporte económico de los Colegios de Profesionales de la Provincia efectuado con la compra de entradas para los conciertos y la publicidad del mismo.

Sistema de socios suscriptores a los conciertos, con un sistema de adelanto de pago de renovación anual.

Organización y Logística

La orquesta Juvenil de la Provincia, realizará conciertos regulares como así también, participaciones artísticas en congresos, jornadas y eventos públicos en general.

El aporte económico obtenido por la participación de los mencionados eventos, serán utilizados para la compra de insumos necesarios, el crecimiento y mejora de las condiciones para el desarrollo de sus actividades generales. Así como también la compra de instrumentos de percusión y la creación de un fondo común de previsión para futuros eventos.

Evaluación:

- Se realizará mediante la observación constante del crecimiento profesional individual y del trabajo en equipo durante los ensayos (parciales o generales de cada fila de instrumentos).
- Audiciones anuales.
- Mediante el abordaje de obras de mayor complejidad para su ejecución.

ANEXO 2

PROYECTO: CAPACITACIÓN PARA EL FORMADOR DE FORMADORES

Este proyecto consiste en la creación de un Programa de capacitación para el formador de formadores en las provincias donde esté activo el programa de orquestas y coros infantiles y juveniles en Argentina.

Fundamentos:

La materialización del Programa tiene un aspecto filosófico, pero también es de corte social, en donde intervienen diferentes grupos de artistas que están a cargo del programa. Una figura importante y poco abordada en el análisis, es el papel del Formador de Formadores, el Director de Directores.

Éste director debe estar bien formado en diferentes aspectos, independientemente de la música que en su orquesta se interprete, y el rumbo que tomen a futuro, los niños, niñas y jóvenes que participan del Programa.

La necesidad de que el proceso de formación de formadores exista, es una necesidad latente todo el tiempo para que de alguna forma se asegure la continuidad del programa.

La existencia de la Tecnicatura en Dirección de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles, dictada en la Universidad de Avellaneda, ocupa un lugar original en la formación musical de Argentina, ofreciendo la necesaria capacitación de los directores musicales de los coros y las orquestas.

La finalidad de la tecnicatura, es preparar profesionales calificados para todo el país, posibilitando el acceso a esta calificación, a muchos jóvenes que vienen con una formación previa en sus provincias, en el seno de las experiencias artísticas que significan las Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles.

La propuesta del presente proyecto es crear una comisión de formadores, subvencionada con fondos públicos y privados, que puedan impartir gran mayoría

de los seminarios en las provincias en donde esté activo el programa de Orquestas y Coros, de ésta manera se puede asegurar una capacitación para todos los involucrados ya que la actividad propia en el sector de la cultura, a veces dificulta el traslado y asistencia a seminarios, ya que se superponen con las presentaciones y la agenda propia de cada organismo artístico.

La finalidad de esta capacitación, es que el egresado de la tecnicatura, esté capacitado para dirigir artística y musicalmente agrupaciones musicales infantiles y juveniles, y fundamentalmente que tenga la capacidad de gestión para instaurar en las escuelas y la comunidad donde pertenecen, el sentido de patrimonio.

En la experiencia, se ha detectado enormes carencias en los formadores, a la hora de hablar sobre la dirección orquestal. En su mayoría son excelentes músicos pertenecientes a diferentes organismos en los cuales se desempeñan como solistas con algún instrumento o bien se dedican a la docencia en diferentes establecimientos educativos musicales.

El problema se suscita al pensar que, con la formación de músicos instrumentistas, se puede abarcar el nivel técnico sobre dirección, la cual precisa entre otros aspectos un nivel técnico para saber argumentar criterios, parámetros, variables, a la hora de abordar un repertorio musical.

Incluso en muchos casos se llega a tocar la autoestima de los profesionales, que, al ser excelentes músicos, incluso solistas de muchas orquestas, no están cualificados para transmitir determinados conocimientos a los más jóvenes o en el caso particular, a los niños y niñas del Programa.

Ese eslabón queda absolutamente invisibilizado, es por ello que el formador de formadores, es el que de alguna manera analiza, ordena y coordina la actividad coral u orquestal.

Por lo expuesto intento dar cuenta que no se trata de generar un método de aprendizaje nuevo, ya que cada uno lo resignifica para su propio ámbito; el objetivo de este proyecto es generar unos mínimos de calidad, acercando esta capacitación

específica a diferentes provincias, para superar la disparidad de formaciones, que no van en beneficio, sino en detrimento de los resultados finales hacia quienes van dirigidos éstos programas sociales.

La existencia de dicha tecnicatura es necesaria para la supervivencia del Programa de Coros y Orquestas Juveniles; la propuesta de éste proyecto es avanzar un paso más de lo ya logrado, para brindar el acceso a ésta formación un mayor número de profesionales.

Significaciones:

La práctica cotidiana implica apropiarse y re inventar el uso de las cosas, en un sentido muy amplio, esto no se refiere solamente a lo material, sino que pueden ser nuevas relaciones. Las funcionalidades que derivan de esto son mayores, ya que le dan un sentido práctico y social al objeto o relación.

Damos cuenta que la dialéctica que se produce entre el director y el grupo orquestal, va resignificándose a medida que las condiciones contextuales varían, es por eso la necesidad de reinventar, imaginar, diseñar y trabajar en equipo, la cual es fundamental para lograr resultados beneficiosos hacia el programa.

La necesidad de implementar nuevas políticas públicas que consideren lagunas de la acción estadual, nos lleva a analizar los elementos principales del modelo de Kuhn³³, nos permite discutir la naturaleza de las políticas públicas, definidas como paradigmas, a fin de intentar una explicación del papel de las mismas, en el proceso de categorización cognitiva y de construcción social de la realidad³⁴.

³³ Para Thomas Kuhn, la ciencia se caracteriza por una alternativa de fases críticas y de periodos normales, en donde en éstos últimos hay un equilibrio en la comunidad científica, en el acuerdo general alrededor de un paradigma (1983). Structure des revolutions scientifiques. Paris. Flammarion.

³⁴ Véase en Peter Berger y Thomas Luckman, (1986). La construcción social de la realidad. Paris. Méridiens Klincksieck

Las políticas públicas en donde está inserto éste programa, no nacen de la nada y, afectan nuestra percepción y concepción de la realidad, damos cuenta de lo mucho que son estructurantes de nuestra vida social. Diferencia que se percibe en el servicio.

El caso presentado, de la necesidad de otorgar mayores posibilidades a los músicos aspirantes a directores, en las provincias, nos hace advertir la falta de articulación existente de ambos programas y demuestra también que los imaginarios sociales, las representaciones sociales, exigen de ciertos tiempos que no se incluyen generalmente en el diseño original, lo cual nos demuestra un punto de advertencia de posibles fracasos.

Berguer y Luckman en “La construcción social de la realidad”, representa una revolución en el ámbito del análisis de las relaciones sociales en su conjunto, y muy particular, el develar cómo afecta a la sociedad, permitiendo abrir un campo para pensar las políticas públicas desde una perspectiva simbólica. Esto no solamente sería posible desde un análisis abstracto, sino también analizarlas desde la reflexión sobre las decisiones tomadas en un momento dado.

Si nos detenemos en el constructo social, la pregunta pertinente sería, cómo un grupo social produce conocimiento particular de su realidad, qué significa conocer, imaginar y vivir esa realidad. En qué momento se produce la necesidad de readaptar un programa basados en la experiencia durante un número significativo de años, que da cuenta de una parte un tanto invisibilizada en capacitación, y sumamente necesaria, para la continuidad del programa³⁵.

Si nos detenemos en el constructo social, la pregunta central sería, cómo un grupo social, produce conocimiento particular de su realidad, qué significa conocer, imaginar y vivir esa realidad.

Partamos del análisis de que todo lo que pensamos de la realidad se construye socialmente, no existe una realidad que surja fuera de la sociedad. En el análisis de los procesos por lo cual ese fenómeno se produce, vemos que éstos fenómenos son externos a los sujetos, y que ellos no controlan su existencia.

³⁵ Docentes, maestros preparadores, Directores del Programa.

La noción de “construcción social” o “constructo social” de la obra citada, que, gracias al constructivismo social, fue aplicándose a una multitud de ámbitos de la vida social, no toma la idea del sistema social ni de la organización social; es decir no pone énfasis en los contextos en donde se puedan llegar a producir éste fenómeno de construcción.

Será entonces de suma importancia, operar dentro de las corrientes que entienden a los sistemas sociales, ni empíricamente ni históricamente cerrados en sí mismos. Es decir, comprender que funcionan en una dinámica continua, y lo que hoy sería una realidad social, puede variar enormemente de un momento a otro, de un contexto a otro, incluso de un grupo social a otro dentro de una sociedad compleja.

Con respecto a la experiencia vivida por los destinatarios del programa, como lo explicita M. Jay (Ref:op.cit pp.15-16), experiencia es un significante susceptible de desencadenar profundas emociones en quienes le confieren un lugar de privilegio en el pensamiento.

John Dewey (1859-1952) miembro de la escuela filosófica pragmática americana, reflexiona sobre la experiencia desde la antropología, la cual atraviesa prácticamente toda su obra. Para el autor, la experiencia consiste en el establecimiento de una relación entre el material (subject-matter) y un sujeto. Esta experiencia se presenta como la combinación entre un sujeto y lo que lo afecta, inseparable del proceso que ha permitido producirlo, pudiendo convertirse en un punto de partida de otras experiencias y un nuevo tipo de subjetivaciones. Para Dewey, toda experiencia implica experimentación, es decir la conexión entre un individuo y lo que siente. Una experiencia consiste en reorientar su conducta.

Las condiciones que nos afectan, no dependen ni de la naturaleza de las cosas exteriores, ni de la naturaleza del sujeto de la experiencia, se refieren según Dewey, a la interacción entre un organismo y su ambiente. Aggiornando ésta idea a nuestro proyecto, lo llamaríamos contexto.

Las políticas culturales en el cual están insertos éstos programas culturales, pueden entenderse como complemento a una cierta infraestructura física, en donde se incluye una agenda cultural permanente y diversa, compuesta por exposiciones, conciertos,

festivales, entre otras manifestaciones. Es de nuestro interés entenderlas, como orientativas al fortalecimiento de la cohesión social, la creatividad y la capacidad de las personas para actuar como ciudadanos democráticos³⁶

Con respecto a la necesaria capacitación de los diferentes actores partícipes del programa, considero necesario mencionar algunas ideas sobre la experiencia en procesos de aprendizaje.

Uno de los principales campos de investigación de John Dewey era la educación y los procesos de aprendizaje, los cuales desarrolló desde la teoría de la experiencia, esto lo realizó sobre dos elementos centrales, que son la continuidad y la interacción.

La continuidad se basa en que toda experiencia que se desarrolla tiene influencias sobre perspectivas y experiencias futuras. No es algo que se elige, sino que hace parte de la acumulación de experiencias pasadas transmitidas a otros. La interacción se funda a partir de esa noción de continuidad, y explica cómo las experiencias presentes que surgen de la relación entre la situación presente y el pasado de los individuos, contribuyen a entender la experiencia.

En el análisis de Dewey, en relación con el sistema educativo, la experiencia es particular, por las relaciones que tiene y desarrolla cada individuo, pero es válido éste aporte para cualquier otro tipo de experiencia de orden social.

Sus aportes, fueron importantes desde un enfoque individualista y pragmático, el cual permitió que se desarrollen otros enfoques teóricos, desde una perspectiva micro social, como el interaccionismo simbólico de La Escuela de Chicago, pero reintroduciendo las relaciones colectivas desde una perspectiva sociológica³⁷

Objetivos Generales del Proyecto

³⁶ Véase en Isabel Duque Franco en “La cultura como estrategia de formación y promoción urbana en Bogotá y Medellín”. Revista de Norte Grande, 61:25-43 (2015).

³⁷ Consultar Blumer, Herbert. (1982). El interaccionismo simbólico, perspectiva y método. Barcelona Hora D.L.).

El programa de capacitación en Dirección de Orquestas y Coros Infantiles, está orientado a preparar profesionales con sólida formación en los aspectos musicales específicos y con competencias necesarias para la dirección y la gestión de agrupaciones musicales. Contempla el manejo de problemáticas sociales propias de la población actual y futura que ingrese al Programa, en el marco de las Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles del Ministerio de Educación de la Nación.

Objetivos específicos del Proyecto.

Crear una comisión integrada por los referentes de la Tecnicatura de la Universidad de Avellaneda a fines de establecer junto al plan de estudio actual de modalidad online, una agenda extendida a lo largo de un año lectivo con seminarios presenciales impartidos de forma intensiva en cada provincia.

Metodología y Actividades

En el contexto provincial de Tucumán, se encuentra en pleno desarrollo el Programa de Orquestas y Coros infantiles y Juveniles.

Las orquestas de éste programa funcionan en nueve escuelas ubicadas en zonas de escasos recursos, donde se inician a niños, niñas y jóvenes en la educación musical colectiva desde la perspectiva orquestal, con un aproximado de 500 alumnos en total.

- Los seminarios presenciales consistirían en aulas presenciales sobre técnicas de dirección durante cuatro (4) jornadas extendidas.
- Dos de las jornadas serán junto a la orquesta que dirigen, o por medio de prácticas de ensayos didácticos con las orquestas del programa.

- Durante un mes del calendario se realizarán durante dos horas, la preparación de obras clásicas pre establecidas por la cursada durante los ensayos de las orquestas y coros del Programa, de acuerdo al cronograma pre establecido de ensayos y presentaciones del organismo.
- Los ensayos podrán ser de carácter general (toda la orquesta), o parcial (por filas de instrumentos), según la necesidad de la obra planteada en base a su dificultad técnica.
- El abordaje de las obras se realizará en diferentes jornadas con variables grados de dificultad.

La comisión encargada de los seminarios asistirá una vez por mes a cada provincia para la realización de éstas actividades. Considerando un total de 4 meses en total destinado a la práctica in situ de la dirección coral u orquestal.

Recursos Humanos

La comisión de Capacitación estará integrada por:

1 docente, maestro en Dirección Orquestal- 1 maestro Asistente de Dirección

Maestros Instructores de cada fila de instrumentos: cuerdas, maderas, bronces y percusión.

1 Mater coach.

Equipo técnico

La comisión, trabajará con la plataforma online de la Universidad de Avellaneda.

En la misma plataforma se impartirá todo el material de estudio, tanto para los seminarios teóricos como las obras orquestales que se revisaran en los seminarios presenciales.

Estarán disponible para los alumnos con 3 meses de anticipación para la preparación de las obras orquestales.

Un secretario en cada provincia, que ayudará a la comisión, en las tareas de coordinación.

Recursos materiales financieros

Se precisará de un espacio físico adecuado para el desarrollo de los ensayos de la Orquesta, proporcionado por el ministerio de Educación de la Provincia.

Propuestas de financiamiento.

El marco institucional en donde se va a desarrollar el proyecto contará con el aval del Ministerio de Educación de cada provincia, con el Sponsor oficial de la Universidad de Avellaneda.

El ente de turismo de cada provincia adherida proporcionará los 4 pasajes para los integrantes de la Comisión.

Captación de fondo privados:

Se confeccionará una lista de empresas susceptibles de aportar subvenciones de índole pecuniaria para la Comisión.

Acuerdos con el Ente de Turismo de cada Provincia para brindar alojamiento a la Comisión.

Aporte económico de los colegios de Profesionales de cada Provincia, efectuado mediante la compra de entradas para los conciertos del Programa y su respectiva publicidad.

Sistema de socios suscriptores a los conciertos del programa de Directores, con un sistema de adelanto de pago de renovación anual.

Evaluación

Las materias del programa serán evaluadas mediante exámenes virtuales por medio de la plataforma online de la UNDAV.

Los exámenes de Dirección serán presenciales frente a la Comisión, en lo referido a la preparación de obras Orquestales o Corales, mediante el abordaje de obras de menor a mayor complejidad.

Coaching ontológico; su evaluación se realizará situando al futuro director en simulacros de veracidad, sobre variados e hipotéticos escenarios, para evaluar la resolución de conflictos en futuras situaciones reales.

ANEXO 3

Esquema con las divisiones sectoriales clásicas del sector de la cultura

Partiendo de la perspectiva que aborda las industrias culturales y creativas como un conjunto, se distinguen sectores en donde su modo de producción es la reproducción industrial o semi industrial con la posibilidad de reproducir y distribuir a gran escala sus productos.

Por otra parte, están los sectores en donde los bienes, servicios y actividades, no son reproducibles de manera industrial y operan a pequeña o mediana escala.

Éstos dos modelos comparten una dimensión común de salida al mercado, así como también en cuanto a su promoción y difusión.

La clasificación de los sectores culturales dada por la UNESCO en el año 2009, consta de 7 dominios culturales:

El patrimonio cultural y natural, las presentaciones artísticas y celebraciones, eventos (artes escénicas, música, festivales y festividades), las artes visuales y artesanías, libros y prensa, medios audiovisuales e interactivos, el diseño y los servicios creativos.

Algunos suman algunos dominios relacionados, que incluyen el turismo, los deportes y la recreación.

Otro modelo para la clasificación del sector de las industrias creativas es una lista creada por el Creative Industries Mapping Document (CIMD) publicado en Londres en 1988, que incluye sectores clásicamente identificados como culturales, ellos son: el cine, la música, la radio, la televisión, las artes escénicas y la edición. También son incluidos otros sectores menos reconocidos como culturales, en donde se interpreta que la creatividad es un componente esencial, es el caso de la publicidad, la arquitectura, las artesanías, el diseño, la moda, los videojuegos, el software, y el negocio de antigüedades.

Si bien las razones de limitar a una lista éstos ámbitos, no son claras; en el informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Comercio y Desarrollo (CNUCED) manifiestan la existencia de una gran variedad de definiciones, pero concuerdan que la economía creativa es una noción subjetiva y que aún está en proceso.

La cultura es una actividad que genera importantes economías externas potenciando el capital humano, traducido en empleo, así como por ejemplo otras economías evidenciadas en el turismo, lo cual nos lleva al análisis de los impactos que éstas tienen, sobre otros sectores de la actividad. Ese interés por el impacto económico de la cultura, se lo puede ver desde dos enfoques; por un lado, el que cree que las industrias culturales son parte de un sector de la actividad económica, (aun teniendo características propias), comparten las características de otros sectores económicos. Por otra parte, un sector considera que, aunque tienen gran importancia económica, no pueden ser tratados como los otros sectores, ya que tiene repercusiones de índole social y humano, de carácter intangible e inmaterial, primando éstos últimos, sobre los aspectos meramente económicos. Observamos una tensión entre éstas dos posturas, los que defienden el libre mercado aplicado a la cultura, y los que defienden la gestión pública del mundo del arte, considerando a la cultura como patrimonio de la humanidad, retomando antiguas concepciones sobre éste tema.

ANEXO 4

Que se entiende por sector cultural y creativo. Ejemplo de experiencia en el sector

La expresión sectores culturales, o sectores de la cultura, nos dirige la mirada al sector de los servicios, objeto de estudio de la economía en general y sobre la cual, los Estados, tienen intervención, mediante las políticas públicas. Es por eso que, al hablar de sectores culturales, entendemos también que existen subsectores, hacemos referencia a la actividad propiamente dicha, y a los sujetos que las desarrollan: empresas industriales o culturales, así como también a los consumidores que pueden realizarlo de forma individual o como público. También encontramos a los actores públicos que intervienen sobre las mismas como ser las administraciones, legisladores, entes públicos de diversa índole, así como también, el análisis de la problemática que suscita cada uno de los mercados específicos sobre los que se manifiestan las actividades culturales que se desarrollan y los bienes culturales que se encuentran afectados.

Por lo expuesto, no podemos dissociar la expresión de sectores culturales, de los mercados de la cultura, de las industrias y las empresas culturales. Es por eso, que debemos entender, que, a pesar de tener un origen económico, hablar de sectores culturales hace referencia a una realidad compleja que va más allá de una lectura económica, ya que se incorporan a ella, aspectos políticos, sociales, jurídicos administrativos y también internacionales. Es un sector que se refiere a una realidad cultural, que es objeto de estudio de variadas disciplinas, por lo tanto, trasciende el ámbito económico para encontrar colaboración de disciplinas conexas para contribuir a explicar fenómenos de la realidad social.

Los sectores de la cultura, q es un subsector de la Cultura, y a su vez un subsector de lo económico, plantea una problemática con respecto a los bienes culturales afectados, su incorporación a mercados privados, como también, una intervención de índole administrativa, que lleva a una sectorización, y a un aislamiento, en donde su sistematización puede efectuarse desde distintos planteamientos.

Las manifestaciones sectoriales están dadas en las divisiones sobre el mundo de los archivos, museos, bibliotecas, las bellas artes y su protección por parte de los actores públicos. Más adelante, iniciado el siglo xx se incorporan nuevos elementos como el cine, los soportes musicales y las ediciones en masa, entre otros. Ya en décadas más cercanas, aparecen las industrias vinculadas a lo audiovisual, a la electrónica, a los elementos digitales y de multimedia, lo cual ha generado la problemática de no saber cómo agruparlos. El enfoque tradicional suele dividirse en artes escénicas, artes plásticas, el patrimonio, los archivos y las bibliotecas, así como también la música y la industria fonográfica. El problema con el enfoque tradicional, es que desconoce posibilidades de la actividad creadora como en el caso del diseño y de los videojuegos.

Es de años recientes, que ha comenzado a desarrollarse el concepto de industrias creativas desde tres perspectivas; la política económica, el análisis económico sectorial y la técnica estadística.

Las industrias creativas son definidas como aquellas industrias cuyo origen es la creatividad, talento y habilidades que tienen un potencial para la creación de empleo y riqueza a través de la generación y explotación de la propiedad intelectual. Desde este enfoque, formarían parte de las industrias creativas, todos los sectores que componían las industrias culturales, sumando a éstos, la publicidad y la arquitectura. Es necesario tener en cuenta que, con el incremento de cambios tecnológicos, se irán incorporando en mayor medida, el número de industrias creativas.

Definiciones de conceptos:

Sector cultural: productor de bienes y servicios no reproducibles orientados a ser consumidos in situ. Comprende las siguientes actividades: pintura, escultura, diseño, fotografía, mercado de artes y antigüedades, ópera, teatro, danza, circo, patrimonio, bibliotecas, archivos.

Industrias culturales: productor de bienes culturales orientados a una reproducción y difusión masiva y a la exportación. Comprenden las siguientes actividades: libro, cine, discos, radio, televisión y prensa.

Industrias creativas: la cultura pasa a convertirse en un input creativo para la producción de bienes y servicios no culturales. Es decir, que el uso de los recursos culturales en los procesos de producción y consumo se convierte en una fuente de innovación. En cuanto a las actividades que componen dichas industrias creativas, en el caso de la UE, ésta se ve incapacitada para citarlas con precisión, y propone, a título indicativo, el diseño, la arquitectura, y la publicidad.

El enfoque de que la creatividad es multidimensional, nos puede ayudar a elegir e incorporar más actividades que formarían parte, de las industrias creativas.

Las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNTCTAD) en su informe de 2008, se refiere a las industrias creativas como un nuevo paradigma del desarrollo en el que las industrias culturales son el corazón de las industrias creativas.

En cuanto a mi experiencia personal en el sector, yo trabajo en una Orquesta Sinfónica, es decir estaría dentro de las artes auditivas; éstas incluyen todas las artes del sonido, con la particularidad de que, en el caso de la Ópera, es considerada un arte mixta, ya que incorpora las artes que se combinan con otras expresiones, por ejemplo, la música, junto a las palabras, las escenas teatrales, el canto, y las imágenes visuales. Todo lo mencionado anteriormente articulado y representado en un espectáculo cultural, en el marco de un festival de primavera organizado por el Ente de Cultura de la Provincia de Tucumán.

-Bibliografía de consulta.

Sectores de la Nueva Economía 20+20. Escuela de Organización Industrial.
<http://bit.ly/nuevaeconomia2020>

ANEXO 5

Necesidades formativas de un gestor Cultural

La gestión cultural es fruto de un encargo social, que profesionaliza a un número considerable de personas, en respuesta a las necesidades de una sociedad compleja, como entiende Martinell (2001) éste aspecto le da a la disciplina una perspectiva pluridisciplinar, pero al mismo tiempo, es necesario que se realicen aproximaciones necesarias para la construcción de un marco teórico y conceptual de acuerdo con las necesidades propias de cada función. Alfons Martinell, considerando algunos datos del sector, elabora un número de propuestas en relación a la formación de gestores culturales. Por un lado, plantea que, al hablar de gestores culturales, se refiere a un perfil muy concreto que no abarcan todas las profesiones del sector cultural, pero que se han recopilado y ordenado, las profesiones o familias de profesiones alrededor del sector de la cultura, que es mucho más amplio que el concepto de gestor cultural. Sin embargo, considera que no es conveniente la estructuración de grado universitario en éste sector, sino que siguiendo la concepción pluridisciplinar del sector cultural, se fomenten los estudios de posgrados y máster dedicados al sector cultural, es por ello, que acceder a niveles de especialización sobre el área que estamos tratando, es posible desde una diversidad de disciplinas, lo cual mantendría el sector de la gestión cultural dentro de una visión amplia y transversal que fomenta la relación entre diferentes formaciones básicas disciplinares. También, siguiendo éste argumento, propone, la necesidad que los contenidos de gestión cultural se incorporen y se relacionen en algunas asignaturas optativas e introductorias, para alumnos de grado de distintas disciplinas, así como también incorporar la perspectiva y la gestión cultural en otras especialidades que están demostrando una relación más cercana, como es el caso del turismo, ocio, comunicación, relaciones internacionales, economía, derecho, entre otros. Con esto advertimos que hay una pluridisciplinaridad que se convierte en un gran valor para el sector cultural. La diversidad de la gestión cultural reclama aportes de todas las disciplinas, con perfiles académicos de formación de grado, tan dispares como economía, historia, antropología, ingeniería etc.

El concepto de gestor tiene una serie de capacidades genéricas que se diferencian del trabajo voluntario en el sector cultural, y que se aproximan a un compromiso y responsabilidad profesional. Algunas de ellas se refieren a la capacidad de definir objetivos y finalidades a desarrollar, capacidad de visión, capacidad de aprovechar oportunidades de su entorno, capacidad de desarrollar técnicas para el buen funcionamiento de la organización, la capacidad de combinar recursos disponibles, ya sean humanos, económicos materiales entre otros. Así como también tener capacidad de relación con el exterior y de adaptarse a las características del contenido y sector profesional de su encargo.

La formación necesaria para un gestor cultural, oscila entre los aspectos personales y el desarrollo de actitudes y sensibilidades para el desempeño de ésta función.

Competencias referidas a situar su acción profesional a escala local y global, es decir poseer un conjunto de saberes, prácticas y actitudes que permitan situar una acción profesional en un contexto determinado y adaptarse a su realidad. Esto conlleva una alta sensibilidad por los procesos sociales de su entorno, así como también un conocimiento de los factores universales que afectan su práctica. La dimensión global tiene gran importancia en los cambios que se producen en nuestra sociedad, así como también los efectos que producen sobre las diferentes culturas.

Se requiere el tratamiento de distintos niveles de información que permitan una interpretación del contexto y de los efectos de la intervención de la gestión cultural; la posibilidad de mediación entre los diferentes actores de su campo profesional, habilidades que también fomentan las nuevas formas de trabajo en red, y en los sistemas de cooperación internacional mucho más amplios que los canales utilizados tradicionalmente.

También es necesario disponer de capacidades de transferencias, ayuda, educación, formación, para crear equipos humanos y promover los procesos de circulación de información más amplios, necesidad que es más proclive en sectores culturales que son más activos y están en procesos de desarrollo. Por otra parte, la competencia de innovación necesaria es referida a que, en la gestión de la cultura, es imprescindible

disponer de capacidades para desarrollar nuevos proyectos y asumir los riesgos de nuevas formas expresivas.

Considero importante destacar entre las competencias específicas del gestor, la capacidad de comprender los procesos culturales y las tendencias que se desarrollan en el mundo de la cultura y el arte, como así también los nuevos enfoques de los estudios culturales en el ámbito internacional. Entender su actividad, y diferenciarla de otros sectores con los que la cultura se relaciona, permite articular diferentes lógicas de pensamiento y actuación para obtener un resultado beneficioso en cualquier proyecto o actividad a intervenir.

La competencia de prospectiva y anticipación de los escenarios cambiantes de la sociedad y de los procesos culturales en particular, es una característica necesaria para que operen procesos de adaptación a los nuevos contextos de mundialización que se están suscitando. Así como también, la comprensión de los procesos de construcción de identidad cultural en los diferentes contextos.

Otro punto importante, es el de aprender a trabajar en sistemas complejos de toma de decisiones y aplicación de nuevos modelos organizativos mixtos, con esto me refiero, a trabajar en sistemas mixtos de cooperación entre el sector público, privado y tercer sistema.

Si bien, no todos los gestores provienen de carreras de grado como el derecho, es necesario conocer diferentes marcos jurídicos y constitucionales de las diferentes realidades jurídicas de la propiedad intelectual a escala local e internacional. Éste es un punto que en general, presenta debilidades en los valores de formación de los gestores, es decir, sobre el derecho aplicado al sector cultural en general, como lo referido a la cuestión de la propiedad intelectual. En éste mismo sentido, lo referido a la utilización de nuevas tecnologías aplicadas al espectáculo.

Con lo expuesto, se considera que la gestión cultural, da respuestas a situaciones coyunturales, desde la perspectiva que entiende a la cultura como una actividad preferentemente de difusión, sumando a lo expuesto, las organizaciones y proyectos culturales contemporáneos, se inscriben en el marco de organizaciones de complejidad, es decir estructuras que se tiene que gestionar desde procesos

complejos de toma de decisiones sin disponer de elementos normativos o legislativos que resuelvan las variadas situaciones del sector .

Es por todo lo manifestado, que se requiere un cambio de mentalidad en los gestores, que sea acorde con el nuevo marco de relaciones y tensiones que la gestión de la cultura afronta en la adecuación de una realidad actual y futura.

Estos son nuevos retos formativos que permiten la adaptabilidad de los gestores culturales a nuevos escenarios. La cultura ha adquirido una dimensión económica, que genera empleos, aporta plusvalías a otras actividades, y crece por sobre todas las cosas la necesidad de no interpretarla solamente como una actividad marginal o meramente ornamental. Estamos frente a un sector que es de difícil delimitación, pero que tiene grandes interacciones con otras actividades y con un potencial social considerable en los procesos de globalización. Es por ello que siguiendo los aportes de Martinell (2001) coincido con el autor en incorporar contenidos y técnicas empresariales en la formación de los gestores culturales, así como también la capacidad de entender las tendencias y las perspectivas de las nuevas fundamentaciones de las políticas culturales, desde la incorporación de investigaciones sobre políticas culturales en el contenido básico de la formación del gestor cultural.

Otro punto a incorporar es el de los contenidos de desarrollos de proyectos en el campo de la microempresa, la iniciativa social, y el trabajo de profesionales autónomos, es decir una perspectiva empresarial adaptada al campo cultural, por ser un sector de crecimiento y creación de puestos de trabajo importante.

Para finalizar, es necesario entender el aspecto multidisciplinar de la gestión cultural, entendiendo desde el comienzo, una necesidad imperiosa de articulación y relación con otros sectores como el de la educación, el desarrollo local, turismo, ocio entre otros. Entender las lógicas reinantes en éstos espacios constituye una de las competencias claves de los profesionales de la gestión cultural.

En un contexto global, es necesaria la internacionalización de la gestión y de las organizaciones culturales, obligando a la cooperación cultural internacional y a la apertura de nuevos espacios geopolíticos.

Consultas Bibliográficas.

- Arostegui, Arturo Rubio. Conclusiones: Estudio: “El perfil del gestor cultural en los municipios de la comunidad de Madrid, tras 25 años de gobiernos democráticos”. AGETEC: Asociación de Gestores y técnicos culturales.
- Documento Cero de la Gestión Cultural en España. Perfiles profesionales de los gestores culturales. Federación Estatal de Gestores Culturales. <http://www.federacion-agc.es/>
- Martinell, Sempere Alfons (2001). La Gestión Cultural: Singularidad profesional y perspectivas de futuro. Recopilación de textos. Catedra Unesco de Políticas Culturales y Cooperacion.

ANEXO 6

Dialéctica existente entre artistas y economistas acerca de la vinculación profesional del gestor cultural

El gestor cultural encargado de realizar labores de mediación entre diferentes instituciones culturales, ya sea de índole estadual o privadas, con artistas de diversas áreas, es el que articula éste trabajo y lo inserta en el mercado, promocionando y difundiendo la actividad cultural.

El trabajo de la gestión cultural plantea variados retos de aprendizaje, en áreas muy diversas como la administración de recursos económicos, formación y comunicación artística.

El gestor debe tener cualidades para establecer un diálogo con los artistas, así pueda vincularlos a proyectos culturales en donde se posibilite el acceso a la cultura y su goce, mediante el desarrollo de un plan que permitan concretar ese propósito.

Todo esto es posible mediante una comprensión de los procesos culturales y de las tendencias que se desarrollan en el mundo del arte y en estudios culturales en el ámbito internacional. Entender éstos procesos permite encontrar un equilibrio entre diferentes realidades; locales, regionales y nacionales, articulando las mismas a procesos mundializados en los diferentes ámbitos de la gestión.

La discusión que se puede suscitar es, sobre las concepciones generales respecto a algunas actividades culturales, que en el análisis de los estudiosos de la cultura y de la economía, coinciden con diferentes fundamentos en sus enfoques. Algunos se interesan por el trabajo, otros por el ocio.

Algunas características para remarcar en las actividades culturales, es la creatividad de su producción, la presencia y comunicación de algún significado simbólico y finalmente el hecho de que su producción, se asocia al menos parcialmente con alguna forma de propiedad intelectual.

En éstos análisis se resalta el valor económico del conjunto de actividades sociales que en líneas generales se encaminan a llenar el tiempo dedicado al ocio, como las llamadas industrias de la cultura. En el mismo sentido, es necesario dar cuenta, de

que las actividades culturales para estar dotadas de estabilidad a largo plazo, necesitan acomodarse dentro de estructuras empresariales y demandan una adecuada gestión económica. Otro punto a tratar es que, en un mundo de cambios constantes, la cultura es un campo en donde surgen mayores iniciativas que ayudan a dinamizar la actividad económica, contribuyendo a fortalecer el tejido empresarial, a nivel local y nacional.

La cultura se ha convertido en un motor de desarrollo económico por lo cual es necesario delimitar el alcance de las actividades culturales y medir sus implicancias en el conjunto de sistemas de producción y consumo.

Estas discusiones sobre las interrelaciones entre la cultura y la economía, han posibilitado que, se realicen informes, investigaciones, y estudios variados, sobre la relevancia económica en la cultura, cuestión que todavía presenta complejidad y vislumbra un largo recorrido en el estado de la cuestión.

Algunos puntos de referencia, para abordar el tema de la cultura articulada con la economía, están referidos a la actividad empresarial, al análisis económico, al papel del sector público, a las vinculaciones que existen con el turismo, a las necesidades emergentes del sector cultural desde la perspectiva económica, y a la formación de emprendedores culturales, entre otros tópicos de discusión.

Bibliografía de consulta:

-Álvares Avila, Antonio; Díaz Mier, Miguel Angel (2001) La economía de la cultura ¿una construcción reciente? ICE. Economía de la cultura. Junio-julio 2001 no 792.

-Dominguez Martinez, José M. (2011). Cultura y Economía: Una convergencia necesaria. Extoikos no.2 (2011).

ANEXO 7

Sectores emergentes en el ámbito de la cultura y el arte

Los procesos de transformación económica que se ha experimentado desde la década de los ochenta hasta nuestros días, han dado como resultado que la aplicación del libre mercado, produzca, cambios en las estructuras económicas, políticas, sociales, tecnológicas, jurídicas y culturales. Esto conlleva que, a escala global, los países han tenido que reorganizarse en los escenarios culturales. Un contexto global no sólo de la economía sino también de las comunicaciones y de la cultura, tiene como consecuencia la conformación de una sociedad en donde el conocimiento y las industrias culturales juegan un rol fundamental. Todo éste cambio trae aparejado que éste sector tenga que resignificarse, convirtiéndose en un sector estratégico para la competitividad, la generación de nuevos empleos, la construcción de consensos, y la circulación de la información junto a los conocimientos a nivel global.

Con el tiempo se fueron incorporando una serie de actividades como el diseño, la publicidad, la moda y el deporte, aunque existe cierta reticencia en incorporarlas a secas a las industrias de la creatividad, sin embargo, otras corrientes las incorporan sin mayores problemas. El tema es pensar, qué es lo que se entiende por industrias de la creatividad o industrias del entretenimiento, como lo definen algunos economistas anglosajones.

Cualquier cosa que estimule, incentive o de otra manera genere una condición de diversión placentera, podría llamarse entretenimiento, más que una mera diversión. Es algo que se considera universalmente interesante y atractivo, ya que cuando se logra generar lo que intenta, conmueve emocionalmente. Al adoptar una perspectiva tan amplia, no resulta extraño incluir actividades como las deportivas, sino otras como el juego y las apuestas.

En éste apartado, incluimos a sectores de ocio, como los deportes, parques de atracciones, las ferias, eventos y exposiciones, el juego, las loterías y la industria del juguete.

Considero que el deporte tiene amplio potencial, por su relevancia económica, social y cultural.

El deporte es un sector dinámico, que tiene un impacto macroeconómico, que puede ser utilizado como una herramienta de desarrollo local y regional, como así mismo contribuir al crecimiento de ciertas regiones y generación de empleos.

El deporte tiene el potencial de cumplir varias funciones sociales, en contextos latinoamericanos, no sólo se da lo anteriormente expuesto, sino que opera como herramienta para sacar a muchos jóvenes de contextos de marginalidad.

El turismo cultural, también tiene potencial, ya que puede cumplir un papel estimulador para revalorizar, afirmar y recuperar elementos culturales que se caracterizan e identifican a cada comunidad ante un mundo globalizado. Así mismo, puede ser un instrumento positivo para el desarrollo local y regional, desde una perspectiva socio económica que permita una equitativa distribución de beneficios a las comunidades anfitrionas, reflejado esto último, en una mejora de la educación, la formación, la creación de empleos, colaborando a la lucha contra la pobreza, especialmente en países en vías de desarrollo.

El Programas de Orquestas infanto Juveniles, lleva un tiempo en la escena social, pero sin lugar a dudas, posee un potencial importante a la hora de pensar sobre el acceso al arte en general y a la música en particular. Un Programa que los invita a hacer música, que les da la posibilidad de “elegir” qué instrumento quieren tocar, inclusive que los dota de un derecho; en otras palabras, el derecho a que todos los chicos puedan aprender a hacer música.

En ese mismo orden de ideas, despojarnos de los discursos dominicentricos referidos al talento y a “ese regalo” de Dios: “El Don”.

ANEXO 8

GUÍA DE ENTREVISTA. ENTREVISTA A PROFESORES

1- ASPECTOS PERSONALES

- ¿Cuál es su formación previa vinculada a lo orquestal?
- Experiencia personal y profesional en lo orquestas (una biografía artística)
- Experiencias en las escuelas
- ¿Cómo empezó su relación con la música y con el instrumento?
- ¿Qué pasó en su familia en relación a su decisión de dedicarse a la música? 2- Acceso al proyecto
- ¿Cuándo y cómo fuiste convocado?
- Relato de ingreso
- Primeras impresiones

3- Las orquestas escuelas

- Efectos
- Aprendizajes ¿mejoran en otras áreas?
- La disciplina en el ámbito de la orquesta se transfiere al ámbito de la escuela
- Aprendizaje, entrenamiento y disciplina. Exigencia y compromiso.
- La cuestión de la autoridad.
- Aspectos pedagógicos y didácticos vs enseñanza de la música. 4- La orquesta y la familia
- Cómo entiende las expectativas de los padres de sus alumnos (apoyo, críticas, financiamiento)
- Cómo juega en el caso de la orquesta el apoyo familiar. 5- Capacidad/ talento/distinción.

- Los que tienen...
- Los que no tienen...
- Los sordos...
- ¿qué hacen los talentosos y los no talentosos?

6- Igualdad

- Cómo se expresa ésta categoría al interior de la orquesta
- ¿Son todos iguales cuando tocan?
- Esa igualdad ¿se transfiere a otros ámbitos orquestales? 7- Orquesta. Consumos culturales y movilidad social.
- ¿Se producen cambios?
- La orquesta como salida laboral
- Proyectos de vida/futuro. 8- Orquesta y comunidad
- Valor simbólico para las familias/padres/hermanos.
- Compañeros/ maestros / vecinos.
- La cuestión política. El Estado y la formación de las orquestas.
- Multiplicación
- Financiamiento
- Apoyo político
- Competencias en la gestión.

ENTREVISTAS A LOS JÓVENES

1- Aspectos personales

- conocimientos musicales (formación previa)
- ¿Sos alumno de la escuela? ¿Sos del barrio?

2- Acceso al proyecto

- ¿Cómo tomaste conocimiento de la orquesta?
- ¿Cómo fue la decisión de acercarte? Motivaciones.
- ¿Qué dijo tu familia?

3 - Experiencia personal en la orquesta/ Biografía.

- ¿Cómo elegiste el instrumento?
- Exigencia- disciplina: esfuerzo y entrenamiento.
- El trato con los profesores: diferente con los de otras áreas. 4- Orquesta y escuela
- Las clases de música: diferencias entre la escuela y la orquesta
- Rendimiento escolar ¿mejoró?
- Relaciones con los compañeros
- El vínculo con los profesores (de la orquesta y de la escuela) 5- Orquesta y consumos culturales
- ¿Cambiaste tu gusto musical?
- Exigencia, nuevos criterios de análisis y escucha
- ¿Existe jerarquía en el gusto? 6- Orquesta y salida
- ¿Dónde estás actualmente?
- ¿Cómo definiste tu vocación? (rol de la orquesta)
- Movilidad social.

7- Orquesta y relaciones sociales

- Discriminación y diferencia entre los jóvenes
- Igualdad
- ¿Qué pasa con los que no pueden?

8- Orquesta y familia

- ¿Qué relación tiene tu familia con la música?
- ¿qué opinan de tu decisión?

9- El Estado y la formación de Orquestas

- Si tuvieras poder de decisión ¿cómo implementarías un proyecto así?
- ¿En qué ámbito y por qué?

ENTREVISTAS A PADRES

Las entrevistas a los padres están planteadas de manera que sea posible realizarlas grupalmente. Nos basamos en una serie de preguntas semiestructuradas o abiertas, de tal modo que todos puedan responder desde su experiencia personal y contrastar también sus propias impresiones con sus pares.

1- ¿Cómo se enteraron de la existencia del proyecto y qué los sedujo de la propuesta?

2- ¿Qué cambios pudieron observar en sus hijos a partir del ingreso en la orquesta?

3 --¿Hubo cambios en relación a los rendimientos escolares de sus hijos o de los chicos en general? ¿Qué observación pueden hacer de eso?

4- ¿Piensan la música como una salida laboral para sus hijos? 5- Si fuera así, ¿los apoyarían? ¿los respaldarían?

6- La participación de la orquesta modifica aspectos vinculados a la disciplina, la valoración.

