



Ciências Sociais Unisinos

ISSN: 1519-7050

periodicos@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Wald, Gabriela

Proyectos de orquestas juveniles y procesos de transformación colectiva: dos estudios de caso en
Buenos Aires, Argentina

Ciências Sociais Unisinos, vol. 51, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 19-31

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93838249004>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

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



Proyectos de orquestas juveniles y procesos de transformación colectiva: dos estudios de caso en Buenos Aires, Argentina

Youth orchestra projects and processes of social transformation:
Two case studies in Buenos Aires, Argentina

Gabriela Wald¹
gawald@gmail.com

Resumen

El presente artículo analiza los límites y potencialidades de dos proyectos de orquestas juveniles con fines de integración social para influir en distintos aspectos de la vida de sus jóvenes destinatarios: en sus representaciones, sus prácticas, en aspectos relativos a su subjetividad, en cuestiones identitarias y en la formulación de sus horizontes de expectativas y proyectos biográficos. Para ello, se realizaron estudios de caso en dos proyectos de orquestas juveniles que funcionan en dos barrios populares de la Ciudad de Buenos Aires, cada uno de los cuales implicó un año de observaciones (participantes y no participantes), 22 entrevistas en profundidad (a jóvenes, padres, madres, docentes y otros gestores), análisis de documentos producidos por los proyectos y productos mediáticos aparecidos sobre los mismos. El trabajo muestra, en primer lugar, que no cualquier joven de sectores populares puede acercarse y permanecer en este tipo de proyectos. En segundo lugar, exhibe que entre quienes permanecen hay apropiaciones heterogéneas tanto de la práctica orquestal como del espacio que construyen los proyectos. Finalmente, analiza en qué medida la participación en estas orquestas juveniles puede –o no– implicar procesos de transformación individual y colectiva, y bajo qué circunstancias estas transformaciones parecieran tener la posibilidad de ocurrir.

Palabras clave: orquestas juveniles, jóvenes, transformación social.

Abstract

This article analyzes the potentials and limitations of two projects of youth orchestras to influence some aspects of the young participants' lives: their representations, practices, subjectivities, identities, horizons of expectation and biographical projects. For that purpose, two case studies were conducted in two projects of youth orchestras developed in disadvantaged neighbourhoods of the City of Buenos Aires, Argentina, each of which involved one year of participant and non-participant observations, 22 in depth interviews (with young people, their parents, project teachers, coordinators, etc.), document analyses and media productions about those projects. The research shows, first, that only some disadvantaged young people can participate and stay in this kind of projects. Second, it points out that, among those who manage to do it, there are different and heterogeneous appropriations, not only of the orchestral practice, but also of the space built by each project. Finally, the article analyzes how participating in these orchestras may – or may not – imply processes of individual and collective transformation, and under which circumstances these transformations seem to be taking place.

Keywords: youth orchestras, young people, social transformation.

¹ Conicet. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Uriburu 950, 6to piso, Oficina 3, Ciudad de Buenos Aires, CP 1114, Argentina.

Introducción

Las orquestas juveniles con fines de integración social son un fenómeno que comenzó a extenderse en América Latina a partir de la década de 1990, tomando como modelo el Sistema de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. El mismo, según sus documentos, está "consagrado al rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música" (Fundación Musical Simón Bolívar, 2015a). A su imagen y semejanza se propagaron –en la región pero también fuera de ella– diversos proyectos que se proponían acercar la experiencia orquestal y la música académica² a sectores de la población que, salvo excepciones, no habían tenido acceso a ellas.

Inspiradas –y en algunos casos directamente asesoradas– por el Sistema de Orquestas de Venezuela, se crearon en América Latina decenas de proyectos similares, con el apoyo de organismos multilaterales como la Organización de Estados Americanos (OEA), la UNESCO, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El Sistema venezolano fue considerado ejemplo de cómo la orquesta sinfónica y la formación coral pueden ser apropiadas por vastos sectores de la población de un país no europeo si se extienden los ámbitos tradicionales y restringidos por los cuales estas prácticas circulan habitualmente. En la actualidad hay proyectos de orquestas juveniles que forman instrumentistas de manera gratuita en: Angola, Argentina, Armenia, Australia, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Corea del Sur, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Escocia, España, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Groenlandia, Guatemala, Haití, India, Inglaterra, Italia, Jamaica, Japón, Kenia, México, Panamá, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Sudáfrica, Suecia, Taiwan, Turquía, Uganda, Uruguay y Vietnam (Fundación Musical Simón Bolívar, 2015b).

Argentina se plegó a este movimiento en 1998 con la creación –en simultáneo pero de manera independiente– de las tres primeras orquestas juveniles con objetivos de "inclusión social"³ en Ciudad de Buenos Aires, Bariloche y Jujuy. Esto ocurrió a partir de acciones aisladas de entidades gubernamentales locales, organizaciones de la sociedad civil y hasta músicos independientes, sin apoyo externo. A partir de aquel momento, aunque de manera descentralizada y no coordinada, se multiplicaron experiencias similares en todo el país. Así, existen hoy en nuestro

país no menos de 80 orquestas infantiles y juveniles que ofrecen formación de modo gratuito y que involucran a más de 6500 niños, niñas y jóvenes en al menos 15 provincias⁴.

En líneas generales, estos proyectos son celebrados por gran amplitud de actores sociales: cuadros políticos y técnicos tanto gubernamentales como del tercer sector, periodistas, cineastas y comunicadores de todo el abanico partidario, organizaciones de la sociedad civil, representantes de organismos internacionales, académicos de disciplinas que van desde la psicología hasta la educación artística, pasando por la economía y los especialistas en políticas juveniles (UNICEF, Secretaría de Cultura de la Nación y Fundación Arcor, 2008; De Couve y Dal Pino, 2007; Egaña del Sol, 2007; Fernández Bustos, 2006; Hikiji, 2005, 2006; Chevitere de Souza Lima, 2007; Kleber, 2008; Kater, 2004; Pereira dos Santos, 2007, 2006; Universidad de Los Andes, 2005; Fernández Calvo, 2003; PNUD y Banco Mundial, 1998).

Para los medios de comunicación, las orquestas juveniles permitirían "ganarle a la pobreza con la música" (Clarín, 2005b), "fortalecer la autoestima" (La Nación, 2005), "encontrar el entrenamiento para una vida mejor" (La Nación Revista, 2005) y hasta devolverles a los jóvenes la posibilidad de "creer en ellos mismos" (Crítica de la Argentina, 2008). Para los gestores de orquestas juveniles, las mismas se erigen en "proyectos de integración social para jóvenes en situación de vulnerabilidad", "promotoras de vínculos y capacidades para la vida", cuyos resultados "se reflejan en importantes modificaciones en la conducta de los participantes" (GCBA, 2009a, 2009b). Hacen hincapié en las posibilidades de "inclusión social" o "integración" de niños/as y jóvenes de zonas "históricamente postergadas" que generan estas iniciativas, a partir del fomento tanto de la "capacidad creadora" como del "desarrollo sociocultural" y el "derecho a la equidad" de los participantes. En general, los programas identifican "beneficios secundarios" que esperan producir en sus destinatarios que van desde "modificaciones en la conducta", "en la autoestima" o mejoras en el "rendimiento escolar" hasta la posibilidad de "pensar nuevas alternativas de vida y de creación individual" (GCBA, 2009a, 2009b; Atela, 2005; Joly *et al.*, 2002).

A pesar de la amplitud y extensión de los programas de orquestas juveniles en la región, y del apoyo casi incondicional que los mismos han generado en actores de relevancia internacional, muy poco se ha estudiado sobre ellos, y es casi inexistente la producción desde la sociología y la antropología. Los po-

² Llamo música académica a la música que deriva de las tradiciones del arte europeo y de la música de concierto, y que abarca un amplio período que va desde el año 1000 hasta el presente. Si bien coloquialmente se conoce a esta tradición musical como "música clásica", denominarla de este modo resultaría impreciso ya que existe un período de la música académica que va desde 1750 a 1820 –cuyos principales exponentes son Haydn, Mozart y el primer Beethoven– que lleva el nombre de *período clásico*.

³ El entrecomillado aclara que el concepto de "inclusión social" es parte del discurso nativo, hallándose presente en los relatos de los gestores, docentes y técnicos que llevan adelante estos proyectos.

⁴ Estos datos surgen de un relevamiento propio a partir de fuentes secundarias, Internet, intercambios por e-mail y conversaciones telefónicas con personas vinculadas a orquestas en Argentina. A pesar de existir un programa de la Secretaría de Cultura de la Nación que nuclea y gestiona orquestas juveniles en todo el país, no existen datos sobre la cantidad de orquestas en funcionamiento ni la cantidad de participantes que las mismas nuclean. Los datos que se presentan aquí son, por lo tanto, aproximados.

cos estudios que intentan relevar el "impacto" de los proyectos terminan por replicar la celebración de los mismos ad infinitum (UNICEF, Secretaría de Cultura de la Nación y Fundación Arcor, 2008; De Couve y Dal Pino, 2007; Egaña del Sol, 2007; Fernández Bustos, 2006; Atela, 2005; Joly *et al.*, 2002), omitiendo incorporar al análisis cuestiones tan básicas como que el arte es una práctica socialmente situada que precisa ser analizada en el marco de relaciones de poder, que los programas sociales implican intercambios desiguales de distinto tipo entre "gestores" y "destinatarios", o que el arte no puede ser considerado una herramienta para la transformación social sin analizar las relaciones sociales en las que están inmersas sus prácticas y sus actores.

En el presente artículo presento algunos resultados de mi investigación doctoral, realizada en el marco de dos proyectos de orquestas juveniles que funcionan en dos barrios de la zona sur⁵ de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. La investigación realizada, de carácter inductivo, aporta elementos para discutir los límites y las potencialidades de las orquestas juveniles para promover cambios en distintos aspectos de la vida de sus jóvenes *destinatarios*: en algunas de sus representaciones, de sus prácticas, en aspectos relativos a su subjetividad, en cuestiones identitarias y en la formulación de sus horizontes de expectativas⁶ y proyectos biográficos. Discuto en este artículo en qué medida este tipo de proyectos pueden –o no– implicar procesos de transformación social y/o personal, y bajo qué circunstancias estas transformaciones parecieran tener la posibilidad de ocurrir.

Abordaje metodológico y presentación de los casos

Durante el proceso de investigación me propuse: (a) comprender los sentidos que los jóvenes y sus padres/madres otorgaban al paso por los proyectos de orquestas juveniles, (b) analizar los modos en que se apropiaban de aquello que los proyectos les proponían, es decir, qué usos hacían de los mismos, y (c) rastrear qué elementos podrían estar influyendo en estos sentidos y apropiaciones. Para esto último, indagué si existían regularidades entre los sentidos y usos de las orquestas y distintas características de los jóvenes y sus familias (posición socioeconómica, trayectorias educativa, laboral, residencial; y repertorios culturales).

Para realizar este recorrido opté por un enfoque metodológico cualitativo, interpretativo y de inspiración etnográfica, pues las dos características básicas del método etnográfico (i) la presencia sostenida del investigador en el terreno donde tienen lugar las prácticas que analiza y (ii) el trabajo con los sentidos y representaciones de los actores a partir de sus perspectivas y

puntos de vista (Wolcott, 2008; Guber, 2001) se revelaron centrales para abordar las preguntas problema de este estudio.

La investigación constó de dos etapas. La primera implicó la inserción en la que (para resguardar la confidencialidad de los datos) llamaremos la Orquesta Juvenil A, durante un año y medio. La segunda supuso la inserción en la que llamaremos la Orquesta Juvenil B por otro año y medio. Ambos proyectos se desarrollaban en dos barrios del sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Los dos proyectos seleccionados resultaban a grandes rasgos similares: ofrecían clases de instrumentos, de lenguaje musical y práctica en orquesta. Asimismo, entregaban un instrumento en comodato a cada uno de los participantes para que pudieran practicar en otros momentos de la semana. La dirección artística de ambos proyectos estaba a cargo de la misma persona (un reconocido músico y ex director de uno de los conservatorios de la Ciudad de Buenos Aires) y por tal razón los repertorios eran similares (variaba la dificultad de acuerdo a las posibilidades de interpretación de cada joven/grupo).

Ambos proyectos presentaban también algunas diferencias. En primer lugar, las orquestas estaban gestionadas por distintos sectores del Gobierno de la Ciudad (Educación una, Cultura la otra). En la Orquesta A, la mayor parte de los jóvenes vivía en una villa de emergencia cercana, mientras que en la Orquesta B la composición socioeconómica era más heterogénea (jóvenes provenientes de grandes conglomerados de viviendas sociales, de villas de emergencia, de barrios populares cercanos y de las zonas residenciales del barrio, estas últimas habitadas por clases medias y medio-bajas). Asimismo, en la Orquesta A, los jóvenes comenzaban a participar a partir de los 13 años, mientras que en la Orquesta B comenzaban de niños, entre los 6 y los 12 años. Una cuarta diferencia tenía que ver con el peso del componente social en relación al meramente musical: la Orquesta B se ocupaba de formar niños/as y adolescentes en habilidades expresivas, instrumentales y musicales sin indagar en aspectos de la vida privada o familiar de los participantes. La Orquesta A, por el contrario, articulaba con otros sectores del gobierno local enfatizando el peso de la intervención social del programa (el Ministerio de Trabajo otorgaba unas becas y el de Salud ofrecía información y consultorías a los jóvenes asistiendo a los ensayos cada quince días).

El abordaje metodológico de la investigación implicó la triangulación de información obtenida a lo largo de un año de observaciones (con y sin participación) en cada orquesta, 8 grupos de discusión con jóvenes, 42 entrevistas en profundidad (22 a jóvenes participantes, 12 a padres y/o madres y 8 a docentes u otros gestores), observaciones esporádicas posteriores a las entrevistas, análisis de documentos producidos por los proyectos y lectura de notas periodísticas.

⁵ La zona sur es la franja geográfica que concentra los mayores índices de pobreza e indigencia de la Ciudad de Buenos Aires y las urbanizaciones con peores condiciones habitacionales.

⁶ Horizontes de expectativas es un concepto definido por Reinhart Koselleck (2004) para el análisis biográfico. El mismo remite a lo que cada persona espera para sí del porvenir. Alude a la esperanza, a la posibilidad, a lo deseable y también a la voluntad. En algunos casos, los horizontes de expectativas pueden tomar la forma de proyectos biográficos, es decir, de formulaciones estructuradas sobre caminos a seguir basados en deseos y expectativas en alguna dimensión (laboral, familiar, educativa, etc.).

Valoración y apropiación de la experiencia orquestal

De las letras de los proyectos a las percepciones de impacto

De la lectura de los documentos formales de los dos proyectos de orquestas juveniles analizados se desprende que los mismos se proponen "*apuntalar*" el desarrollo cognitivo, expresivo y emocional de los jóvenes participantes y el desarrollo de valores específicos como la "*solidaridad*" o el "*trabajo en equipo*". Quienes diseñan los proyectos suponen que los jóvenes lograrán nuevos modos de interactuar con el mundo y la sociedad que los rodea a partir de participar en las orquestas, todo lo cual los lleva a considerar que están favoreciendo procesos de *inclusión social*.

Vale aquí una aclaración. 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, la marginalidad y sus posibles soluciones. No obstante, los sentidos otorgados a ambos conceptos no sólo no son unívocos sino que aún continúan en discusión, adquiriendo diferentes sentidos según quién los utilice y con qué marcos teóricos los combine. Se retomará la misma y su relación con los procesos que favorecen los proyectos aquí analizados hacia el final de este trabajo.

Los docentes que forman parte de ambos proyectos coinciden con los documentos de los mismos en lo que refiere a propósitos y objetivos principales (*inclusión, contención social y distribucionismo cultural*⁷) y agregan algunas dimensiones que estarían vehiculizando los proyectos: el disfrute que implica la actividad musical, el ámbito distendido de enseñanza-aprendizaje que se genera (contrastante con el que promueven las escuelas), los nuevos intereses que la enseñanza de música académica puede generar en los jóvenes. No obstante, aparecieron diferencias entre ambos proyectos en relación a lo que los docentes consideran sus principales impactos. Quienes enseñan en la Orquesta A consideran que la huella más profunda que traza el proyecto es el *reconocimiento* que obtienen los jóvenes por parte de diferentes grupos sociales, lo cual contribuye al mejoramiento de su *autoestima*, pues en tanto jóvenes habitantes de una villa son habitualmente etiquetados y estigmatizados. Los docentes de la Orquesta B consideran que los principales impactos del proyecto son la construcción de un ámbito de pertenencia vinculado a una actividad cultural en un barrio que ofrece a los jóvenes pocas posibilidades de socialización por fuera de la escuela o la calle; y la apertura hacia modos diferentes de

aprehender el mundo que los rodea y su propia vida, fundamentalmente en términos de proyectos biográficos posibles.

Estas diferencias entre las percepciones de los docentes de cada uno de los proyectos en relación con sus principales impactos tienen su correlato en los discursos de los jóvenes y sus familias. En ambas orquestas, los jóvenes aprecian la actividad principalmente porque: (a) brinda nuevos conocimientos, socialmente valorados (música académica, "cultura", "arte"); (b) proporciona disfrute (tanto arriba como abajo del escenario); (c) supone un lugar "distinto" de encuentro con pares del barrio (difiere de la escuela por la relación que establecen con los docentes, de la calle por ser un espacio con una propuesta educativa, de actividades de centros culturales barriales por brindar contenidos considerados "de calidad", de otras actividades para jóvenes atravesadas por la militancia partidaria por no manifestar contenidos políticos); (d) permite a los jóvenes conocer nuevos ámbitos de la ciudad y actores sociales con quienes previamente no interactuaban (tocar en teatros consagrados como el Colón o el Coliseo, en espacios urbanos reconocidos como la Catedral Metropolitana o el Centro Cultural Borges, tocar con músicos de la talla de Marta Argerich, León Gieco, Javier Calamaro o con bandas de rock como la Bersuit Vergarabat; conocer gente del campo de la comunicación y la cultura como investigadores, cineastas, productores y conductores de TV). Todo esto es vivenciado como enriquecedor de la propia experiencia. Así, cuando se les pidió a los jóvenes que le pusieran un puntaje al proyecto en el que participaban, todos los puntuaron entre 8 y 10 –situación que, leída en conjunto con el hecho de que permanecen en las orquestas durante varios años, muestra que la valoración de estos proyectos es alta entre quienes forman parte de ellos.

Los padres de ambas orquestas comparten estas apreciaciones y agregan que las mismas constituyen un lugar "seguro" para sus hijos, donde quienes participan son otros jóvenes de familias "presentes" como las propias.

No obstante estas similitudes, la percepción del principal impacto del proyecto difería entre los jóvenes de cada iniciativa. En la Orquesta A, los jóvenes reforzaban cómo la actividad les permitía *mostrar* o *demostrar*: que hacían una actividad que demandaba esfuerzo y compromiso, que no formaban parte de los jóvenes "de la calle", que los jóvenes de una villa podían lucir tan "normales" como quienes no viven en ella, o, puesto de otro modo, valoraban por sobre todo que la orquesta les permitía manifestar a través de la acción y no de la palabra que ellos no son aquello que muchos creen que son. En la Orquesta B, por su parte, los jóvenes coincidían en que el proyecto había sembrado en ellos la idea de descubrir la propia vocación y de llevar adelante una carrera vinculada a ella (aunque no necesariamente en la música),

⁷ Extensionismo o distribucionismo son términos mediante los cuales Lucas Rubinich (1993) define a las políticas culturales cuyo fin es expandir las posibilidades de acceso de cada vez más personas a ciertas prácticas artísticas. Si bien este tipo de políticas reconoce la desigualdad de acceso al arte y la cultura y propone formas de combatirla, suele no cuestionarse qué tipo de prácticas deben ser difundidas, reproduciendo una definición elitista del patrimonio simbólico.

y que eso era producto del intercambio con los docentes y otras personas que habían logrado conocer a través del proyecto.

En paralelo a las valoraciones positivas otorgadas a la actividad, los jóvenes de ambas orquestas y sus familias establecieron una distancia crítica con documentos de los proyectos, y con lo que circula sobre los mismos en distintos espacios sociales. En primer lugar, criticaron con enojo –pero también con ironía– los discursos mediáticos sobre los potenciales beneficios de las orquestas juveniles, en tanto los consideraron exagerados, poco realistas y plagados de prejuicios sobre los jóvenes de barrios populares. En un acto de resistencia a los discursos que los victimizan, no se consideran jóvenes “en riesgo social”, ni “vulnerables”. Asimismo, a la vez que afirman que en sus barrios “hay transas⁸ y mulos⁹, como en todos los barrios”, resaltan que la mayoría de habitantes de villas y barrios populares son familias trabajadoras que se esfuerzan por tener “su casa, sus cosas”. Para los jóvenes de ambas orquestas es imposible “ganarle a la pobreza con la música” (Clarín, 2005b) o crear “Esperanzas en Barrio Andrade¹⁰” (Clarín, 2005a) a partir de un proyecto como el que asisten. Así, la investigación evidencia que los jóvenes comprenden y denuncian interpretaciones como estas, pues reconocen que están construidas sobre estereotipos estigmatizantes mediante los cuales “es como que dicen ‘mirá los negritos lo que están haciendo’”¹¹.

En segundo lugar, los jóvenes de ambas orquestas se distanciaron de lo que han escuchado decir a muchos de los gestores de los proyectos en los que participan, pues estos discursos apuntan, según los jóvenes, a cuestiones que para ellos no se desprenden de la participación en los proyectos (incremento de la solidaridad, mejora del rendimiento escolar, desarrollo cognitivo o emocional, entre otras). Así, los jóvenes valoran los proyectos pero no por las mismas razones que suponen muchos de quienes los gestionan.

Sentidos y usos de las orquestas: una tipología

Para organizar las similitudes y diferencias en los modos en que cada una de las propuestas es apropiada por los jóvenes –fundamentalmente en términos de proyectos biográficos, cuestiones identitarias y de construcción de subjetividades– se construyó una tipología. La misma propone cuatro sentidos típicos vinculados al lugar que adquieren el instrumento y la orquesta en los discursos de los jóvenes sobre su presente, y sobre sus proyectos futuros.

Tipo 1 - Los profesionalizados (o en vías de)

Conforman este tipo aquellos jóvenes que han tomado la decisión de hacer una carrera profesional en el ámbito de la

música. Estos jóvenes no sólo han incorporado un instrumento de manera firme en su proyecto biográfico sino que han comenzado estudios vinculados a la música (universitarios o el conservatorio), se han insertado en formaciones instrumentales (sean estas orquestas sinfónicas, grupos de cámara, formaciones que tocan otros géneros musicales) y/o han conseguido al menos un trabajo en el ámbito musical (docencia, formar parte de una orquesta o grupo de música que permita una entrada de dinero –no necesariamente regular ni muy alta).

Incluye a todos los que están llevando adelante una carrera en la música y a quienes al momento del trabajo de campo cursaban estudios secundarios pero estaban convencidos de que ese sería su futuro (y forman parte de alguna agrupación musical externa al proyecto).

Tipo 2 - Una doble vocación

Son parte de este tipo aquellos jóvenes que han incorporado un instrumento en su biografía pero están haciendo o dicen que harán en el futuro una carrera paralela en otra disciplina. La música y el instrumento son muy importantes para este tipo, dicen que han descubierto parte de su vocación en la orquesta y que el instrumento los acompañará el resto de sus vidas. Algunos estudian música afuera de la orquesta (no carreras universitarias), tocan en ensambles o grupos de cámara, otros nada de eso; pero en este tipo ninguno se imagina que su vida transcurra sólo en el ámbito musical. Algunos ponen al mismo nivel la música con la otra carrera o vocación que están llevando a cabo (o que querían hacer), otros la ponen en segundo lugar; pero no están profesionalizados en la música o sólo en ella.

Tipo 3 - La Orquesta como un saber, “otra cultura”

Forman parte de este tipo los jóvenes que consideran que la práctica orquestal y el tocar un instrumento implican un saber más entre otros que les gusta o les gustaría tener, un conocimiento que les despierta interés. Para estos jóvenes, la posibilidad de hacer música y tocar un instrumento es valorada en tanto implica descubrir “algo nuevo”, “desafiante”, que a la vez les reporta cierto gusto o goce. Además, valoran lo que aprenden por ser “otra cultura”, es decir, una práctica diferente de las que habitualmente suceden en sus ámbitos cotidianos de socialización. Sin embargo, sus trabajos presentes y/o proyectos laborales futuros no están vinculados a la música.

Tipo 4 - La orquesta como entretenimiento, diversión

Este tipo hace foco en lo lúdico del proyecto, y no en el tipo de conocimiento que se adquiere en la orquesta. Pone el

⁸ Refiere a los traficantes de drogas.

⁹ Llamen así a los que transportan drogas de un lugar a otro.

¹⁰ Se ha modificado el título original de la nota para preservar el anonimato y la confidencialidad de los datos.

¹¹ Cita de entrevista con participante mujer, 16 años, orquesta B.

acento en lo entretenido y lo placentero. Para estos jóvenes, la orquesta es diversión, pasatiempo, recreación. Tocar un instrumento y hacerlo en conjunto les reporta un sentimiento de bienestar, además de inaugurar un espacio para "hacer algo". Para estos jóvenes, al igual que para el tipo anterior ni sus trabajos/estudios presentes, ni sus aspiraciones futuras pasaban por el ámbito musical. La distribución de estos tipos entre las dos orquestas se muestra en la Tabla 1.

Como surge de esta Tabla 1, la profesionalización se ha dado sólo entre los jóvenes de la Orquesta B; la doble vocación se dio principalmente en la Orquesta B, pero también entre algunos jóvenes de la Orquesta A y los tipos 3 y 4: "un saber, otra cultura" y "entretenimiento, diversión" se dieron principalmente entre los jóvenes de la Orquesta A.

Si bien no puede decirse que la distribución exhibida aquí representa los modos en que el instrumento y la práctica orquestal se incorporan en las biografías de todos los participantes, la tipología muestra dos cuestiones. En primer lugar, que hay apropiaciones heterogéneas de cada uno de los proyectos analizados, apareciendo algunos tipos sólo en uno de ellos y otros solo en el otro. En segundo lugar, que los jóvenes –y también sus familias– se apropian de los proyectos ampliando, modificando y reformando gran parte de las ideas que en un principio se plantearon los impulsores de los mismos.

Procesos y resultados: algunas diferencias significativas entre ambos proyectos

A lo largo del proceso de investigación se evidenciaron diferencias entre ambas orquestas en distintas dimensiones. Las mismas van desde la letra escrita de cada proyecto hasta las principales percepciones de impacto, pasando por aquello que efectivamente sucedió en el encuentro entre el programa y los actores específicos al interior de cada barrio. Si bien por razones de espacio no podré especificar cada una de ellas, expondré aquí las más significativas.

Hemos visto más arriba que el principal impacto descrito por docentes y jóvenes variaba en cada uno de los proyectos, siendo en la Orquesta A central el *mostrar* o *demostrar* que los jóvenes de una villa no son aquello que los medios y la opinión pública estigmatiza que son (y por lo tanto adquiriendo reco-

nocimiento social), y en la Orquesta B el sentido de pertenencia a un espacio valorado y la adquisición de la idea de carrera y/o vocación como modo de pensar su propio futuro. Hemos visto también las diferencias en la distribución de los jóvenes de cada orquesta en la tipología presentada.

Otra de las diferencias más significativas entre ambos proyectos refiere a la participación de las familias: en la Orquesta B, madres y padres se movilizaron, armando un grupo de trabajo que se materializó en una asociación civil. En la Orquesta A, sólo un par de madres estaban vinculadas al proyecto, básicamente porque gestionaban un comedor barrial al cual el proyecto contrató para hacerles la merienda a los chicos durante los encuentros cada semana.

Surgieron también diferencias respecto a la interacción entre docentes y jóvenes: funcionaban más como modelos o "Maestros" en la Orquesta B, promoviendo y facilitando trayectorias de profesionalización en la música, mientras que adquirirían un rol similar al del docente escolar en la Orquesta A: hay valoración pero no son "ejemplos" o modelos de vida.

Se observaron asimismo diferencias en los modos de construir y percibir el trabajo en grupo por parte de los jóvenes y la relación entre ellos. En la Orquesta A, aparecían diversos subgrupos que no siempre interactuaban entre sí –incluso muchas veces confrontaban– y varios jóvenes mencionaron que no había un grupo "unido". Esta situación contrastaba con la observada y relatada por los jóvenes de la Orquesta B, donde si bien no todos se vinculaban con todos, el sentimiento de pertenencia al grupo –y, en la mayoría de los casos, la referencia a los compañeros de orquesta como sus amigos más valorados– se evidenciaban como la constante.

Estas y otras diferencias pueden entenderse como consecuencia de múltiples aspectos interrelacionados. En primer lugar, como se ha mencionado en el apartado metodológico, la propuesta de cada uno de los proyectos presentaba diferencias significativas. Entre ellas se destacan la edad de inicio en el proyecto (edad primaria en la Orquesta B, adolescentes y jóvenes no menores de 13 años en la Orquesta A), la modalidad de convocatoria (la escuela en la Orquesta B, organizaciones barriales en la Orquesta A) y el lugar del componente social de los programas (explícito en la Orquesta A, a través de la música exclusivamente en la B).

En segundo lugar, el modo en que cada uno de los proyectos nació y se constituyó fue bien diferente, a pesar de que

Tabla 1. Sentidos y usos de los proyectos orquestales.
Table 1. Senses and uses of orchestras' projects.

	Los profesionalizados	Doble vocación	Un saber, "otra cultura"	Entretenimiento, diversión	Total
Orquesta A	-	2	4	5	11
Orquesta B	5	4	1	1	11

ambos comparten el ser parte de una nueva programática social y de una concepción de cultura pragmática¹². La Orquesta B fue una de las primeras en surgir en el país, y sus gestores desconocían cuál podría ser su alcance. Comenzaron el proyecto con niños de una escuela primaria que no era ni la más pobre ni la más desfavorecida, sino la escuela pública modelo del barrio. Y su director convocó como docentes a muchos de los más renombrados instrumentistas del país. Estos, a su vez, se sumaron al proyecto con entusiasmo y grandes expectativas –aunque poco claras–, pues era la primera vez que con la música académica salían de los teatros del centro de las ciudades, los conservatorios y escuelas de música, o los hogares de clases medias altas. Asimismo, el hecho de enseñar a poblaciones que no tenían acceso a este tipo de prácticas aparecía para los docentes como un acto humanitario y democrático. La Orquesta A, por su parte, se conformó cuando ya había otros proyectos como referencia –y por lo tanto, no era una experiencia inédita sino un programa legitimado por otros que habían logrado un número importante de participantes y gran visibilidad. Asimismo, si bien los docentes y gestores también estaban involucrados personalmente con el proyecto, el hecho de que existieran experiencias previas permitía tanto prever posibles alcances como reformular –cosa que hicieron– la metodología de intervención.

En tercer lugar, lo que sucedió en el encuentro entre esos gestores y esos jóvenes y familias en cada proyecto también fue diferente. En la Orquesta B, la respuesta que el proyecto obtuvo de parte de los jóvenes participantes y sus familias fue un interés y compromiso espontáneo, que adquiría fuerza e intensidad a medida que los adolescentes iban logrando tocar los instrumentos en formación orquestal. El interés de muchos de los niños/as y jóvenes por la música académica, por los compositores, por aprender rápidamente a maniobrar el instrumento, fueron aspectos que beneficiaron la aparición de una sinergia entre participantes, madres y padres y gestores del proyecto para que el proyecto creciera y fuera un espacio central para los niños que asistían. Las cosas sucedieron de manera diferente en la Orquesta A. Si bien la propuesta fue recibida por los jóvenes y sus familias también con entusiasmo y expectativas, las familias no se involucraron tanto y los jóvenes tampoco se estimulaban entre sí como ocurrió en la Orquesta B.

Así, es posible recuperar aquí que tanto lo que cada proyecto propone (incluye aquello formalizado en documentos como aquello que cada docente o grupo de docentes/gestores va ofreciendo, resultado de la intersección entre recursos personales y estrategias grupales de trabajo) como aquello que sucede en la contingencia del encuentro entre esos participantes y de ellos con los docentes/gestores, van moldeando los procesos que tienen lugar en cada uno de los proyectos y los sentidos que va adquiriendo el espacio de encuentro y el trabajo orquestal. Por procesos me refiero a metodología de intervención, aprendiza-

jes, relaciones entre los distintos actores, tipo de espacio construido, tipo de participación de los jóvenes y sus familias, etc.

Ahora bien, una vez abordados los modos en que los jóvenes y sus familias conciben la actividad; y una vez reconocida la importancia de la contingencia en los alcances de una política socio-cultural, ¿es posible avanzar en la identificación de elementos que podrían estar influyendo en los principales modos de significar y apropiarse de estos espacios? Si bien, como hemos visto en la tipología, algunos sentidos son más frecuentes en la Orquesta A y otros en la Orquesta B ¿alcanza con analizar las diferencias en la oferta para extraer conclusiones sobre las diferentes apropiaciones?

Requisitos de subjetividad previos y la tesis de la afinidad electiva

Con la pregunta sobre la identificación de elementos que podrían estar influyendo en los sentidos que adquiere la experiencia orquestal para cada uno de los participantes, se analizaron diversas características de las familias de los jóvenes: datos de posición socioeconómica (educación, trabajo, vivienda), principales trayectorias (laborales, residenciales, migratorias, familiares) y ciertos aspectos culturales –básicamente las adscripciones morales a las cuales manifestaban adherir padres e hijos.

Pues los primeros resultados de mi investigación confirmaban uno de sus supuestos iniciales: que las posibilidades de influencia de un proyecto de educación artística entre sus participantes no dependían sólo de lo que los programas ofrecían, sino que adquiría un lugar fundamental aquello que los jóvenes traían consigo como resultado de procesos de socialización previos, todo lo cual constituía una suerte de filtro o tamiz a través y a partir del cual los programas de orquestas podían ser apropiados.

La idea de que existen mediaciones entre el programa y sus "efectos" no es para nada revolucionaria. Sin embargo, en ámbitos técnicos se las suele olvidar cuando se diseñan las intervenciones, y, en ámbitos académicos, la mayor parte de los estudios o no las tienen en cuenta o simplemente las enuncian sin avanzar hacia un análisis empírico de las mismas. En este apartado me propongo entonces reconstruir algunas de las mediaciones que permiten que las orquestas sean apropiadas por estos jóvenes y estas familias.

El análisis de las trayectorias laborales, educativas, residenciales y familiares relatadas por madres y padres de ambas orquestas resultó heterogéneo. No obstante, surgieron algunas características que compartían prácticamente todas las familias entrevistadas. En primer lugar, todas contaban con al menos uno de sus integrantes (mayormente el padre, aunque en algunos casos la madre o algún hermano mayor) empleado en condiciones formales; algunos de ellos manteniendo sus empleos por diez o

¹² Ambos proyectos son una versión no asistencialista de política social focalizada y, de acuerdo a la definición del concepto de *cultura como recurso* de Yúdice (2002), son programas culturales cuyo fin es la mejora de problemas del orden económico y/o social.

quince años. Vale aclarar aquí que en la Argentina esta situación es excepcional entre familias de barrios populares o medio-bajos. En ellos sólo el 15% de los jefes/as de hogar poseían empleos plenos de derechos¹³ al momento del trabajo de campo (Adasko *et al.*, 2011). Así, la condición laboral coloca a las familias de los jóvenes de ambas orquestas en un lugar diferencial del de la mayoría de sus vecinos, vinculados al mundo del trabajo informal o inestable, de la asistencia, el desempleo o combinaciones de estas cuatro variantes¹⁴.

En segundo lugar, las familias de los jóvenes de ambas orquestas compartían un conjunto de posicionamientos que referían a criterios de orientación moral, expresados en valores como la perseverancia, el esfuerzo, la responsabilidad, la honestidad y el sacrificio. Estos valores no eran sólo pregonados de manera retórica sino que muchas de sus acciones parecían orientadas por ellos. Las referencias a dichas orientaciones valorativas aparecían en sus relatos sobre trayectorias residenciales, laborales, afectivo-familiares y en aquello que demandaban de sus hijos, como ser la finalización de sus estudios secundarios, la consecución de estudios terciarios/universitarios o la búsqueda de un trabajo –en lo posible formal. Como consecuencia de su socialización en estos repertorios morales, casi la totalidad de jóvenes que participaron del estudio en ambas orquestas desafiaban las trayectorias típicas que los estudios sociológicos describen como prevalentes en jóvenes de sectores empobrecidos y populares en la Argentina actual (Kessler *et al.*, 2010; Svampa, 2005; Van Zanten, 2008; Merklen, 2010; Noel, 2009; Reguillo Cruz, 2008; Urresti, 2007, 2008; Salvia y Chávez Molina, 2007; Kessler, 2000). En lugar de abandonar el secundario lo terminaban (más de la mitad sin repetir ningún año), en lugar de tener hijos a edades tempranas retrasaban los proyectos de maternidad o paternidad con el objetivo de conseguir un trabajo o iniciar lo que consideraban podía derivar en una carrera laboral. Muchos incluso iniciaban estudios terciarios o universitarios.

Ahora bien, ¿qué nos dicen estos hallazgos?

En primer lugar, pareciera que en ambas orquestas convergen cierto tipo de familias de barrios populares y no otras. Familias que, a diferencia de lo que plantean diversos estudios sociológicos recientes en poblaciones empobrecidas o de bajos recursos en la Argentina (Kessler *et al.*, 2010; Svampa, 2005; Salvia y Chávez Molina, 2007), todavía orientan sus estrategias de reproducción en base a valores meritocráticos (perseverancia, esfuerzo, responsabilidad, honestidad, sacrificio). Estos valores solían guiar las prácticas educativas y laborales de las clases medias y trabajadoras argentinas durante el siglo XX (Gutiérrez y

Romero, 1995). Pero, según la sociología reciente, la meritocracia ha prácticamente desaparecido en los sectores populares y medio bajos, como consecuencia de los profundos cambios estructurales que generaron procesos de fragmentación y exclusión social. Las nuevas estrategias de reproducción de los sectores populares se basan más bien en una lógica que privilegia lo inmediato y lo posible frente a lo que lleva tiempo y no es seguro de poder conseguir (por ejemplo, un diploma de escuela secundaria o un empleo formal), y el corto plazo frente a la planificación (Merklen, 2010; Van Zanten, 2008; Urresti, 2007; Kessler, 2000).

El dato sobre los repertorios morales de las familias de los jóvenes participantes de las dos orquestas analizadas debe leerse en conjunto con otros derivados del tipo de propuesta que ofrecen las orquestas. En primer lugar, ambas iniciativas implican constancia, alta frecuencia semanal de clases y ensayos (entre dos y tres veces a la semana), interfieren horarios que pueden alterar las rutinas familiares (ambas orquestas funcionan en horario vespertino y una de ellas además los sábados), suponen la disponibilidad de los participantes para asistir a conciertos fuera de los horarios habituales de encuentro y, en el caso de la Orquesta B, requiere resolver el traslado de los niños pequeños hacia y desde la escuela donde funciona (el proyecto no provee transporte y la escuela no queda igual de cerca para todos). Todo lo cual supone una intensa demanda a las familias de los participantes, quienes se encuentran ya exigidas por la superposición de tareas y actividades de producción material y reproducción familiar.

En segundo lugar, debe tenerse en cuenta que las orquestas también suponen y promueven orientaciones valorativas. Me permito citar aquí las palabras de un docente, pues su claridad excede la de cualquier posible paráfrasis:

La orquesta es como una pequeña sociedad. Cada uno tiene que aprender a cumplir un rol, tienen que escucharse entre ellos, escuchar al director, y todos tienen que caminar juntos [...] En una orquesta estás ocupando un espacio, si aprendiste y estudiaste vas progresando, en vez de estar en el último atril vas a estar en el primero [...] Estudiar música implica acumular conocimiento, poner monedas en una alcancía [...] Es una habilidad acumulativa que empieza a fomentar algunos valores: la perseverancia, la voluntad de sentarse a hacer algo con continuidad durante mucho tiempo. Son una serie de valores que en los chicos jóvenes, no sólo acá sino en el mundo en general, se están destituyendo [...] Hay que comprar hoy y mañana tirar. Estudiar no vale la pena, hay que copiarse: el piola es el ligero que zafa de todo. Nosotros, casi sin darnos cuenta, estamos fomentando otros valores (Docente Orquesta B).

¹³ Por empleos plenos de derechos el Observatorio de la Deuda Social Argentina (Adasko *et al.*, 2011) entiende a los empleados formales o a los cuentapropistas que realizan aportes jubilatorios.

¹⁴ Es importante mencionar aquí que esta situación laboral no tiene implicancias unívocas. Muchas veces dentro de un mismo hogar conflúan ingresos provenientes de trabajos formales con otros provenientes de planes o subsidios estatales. O había casos de hogares de 7 a 9 integrantes que contaban sólo con un salario, por lo tanto, por más formales que fueran los ingresos resultarían insuficientes. No obstante, la condición asalariada de la mayoría de las familias implicaba cierta protección social (fundamentalmente salud, jubilación, seguros y pensiones) y cierta disponibilidad de dinero asegurada.

Es sencillo observar que los valores que según este docente son promovidos por el proyecto orquestal se corresponden con aquellos identificados en los discursos de los padres de los jóvenes como aquellos que guían sus acciones y decisiones, así como la educación de sus hijos.

Por lo expuesto hasta aquí, pareciera existir una *afinidad electiva* (Weber, 2007) entre los valores y prácticas promovidas por los proyectos, y los repertorios culturales y morales en los que han sido socializados los jóvenes. Así, la permanencia de los jóvenes en las orquestas estaría dependiendo no sólo del gusto por aquello que los programas les ofrecen sino, fundamentalmente, de que ellos y sus familias compartan con la programática social ciertos rasgos culturales y morales que les permitan valorar y priorizar los espacios que ofrecen estos proyectos. Pues, si las familias no priorizaran la actividad de las orquestas, no podrían responder a las exigentes demandas que implican los proyectos para ellas. Asimismo, si los niños y jóvenes que se inician en las orquestas no priorizan el esfuerzo, el sacrificio y el largo plazo, tampoco podrían permanecer en un proyecto que requiere estas competencias de manera permanente. En Argentina, por lo que se ha dicho, no es evidente que una familia en condiciones de vulnerabilidad social priorice una actividad de este tipo para sus hijos.

Ahora bien, cuando esto ocurre, cuando se alinean algunos de los repertorios culturales y morales entre las familias, los jóvenes participantes y los proyectos, es posible que aparezcan resultados poco frecuentes en barrios populares: jóvenes que se profesionalizan en la música académica, que eligen estudiar en la universidad o en escuelas terciarias¹⁵, que adoptan la idea de vocación o carrera profesional como guía para pensar su futuro, que se sienten orgullosos de lo que han logrado, que confían en sus capacidades y creen que podrán trazar trayectorias de ascenso social, que se apasionan con la música académica y sus instrumentos, que encuentran en las orquestas un espacio de socialización fundamental y distinto de los que se ofrecen en sus barrios, que disfrutan de tocar frente a distintos públicos, que se sienten valorados (incluso por personas de otros sectores sociales que habitualmente los estigmatizan), que circulan y conocen distintas zonas de una ciudad cosmopolita a la que la mayor parte de sus vecinos no accede¹⁶, y que arman un proyecto biográfico muy diferente al que, según ellos, hubieran armado de no haber mediado estos proyectos.

Límites y potencialidades de la experiencia orquestal para influir trayectorias y biografías

Llegados a este punto, entonces, cobra sentido preguntarse: ¿en qué medida un proyecto de formación artístico-expresiva

puede influir sobre trayectorias biográficas, proyectos de vida, procesos de construcción subjetiva e identitaria de sus participantes? ¿De qué depende que pueda lograr o no alguna influencia?

He sugerido algunos párrafos atrás que toda política o intervención se imbrica durante su implementación con una serie de experiencias, trayectorias, saberes prácticos y esquemas de interpretación y significación que traen consigo sus *destinatarios*. Y que dichas experiencias, saberes prácticos, etc. modulan de algún modo aquello que las intervenciones culturales pueden generar entre sus participantes –y, como parecieran sugerir los resultados de esta investigación, filtran fundamentalmente las posibilidades de permanecer y ser parte de ellas. En el caso de los programas analizados se observa también que los mismos van –de manera progresiva y dependiendo de cada joven– operando sobre sus esquemas interpretativos, saberes prácticos, etc. logrando en algunos casos reformular algunas de sus aristas. Así, las apropiaciones que de la propuesta orquestal realizan los participantes dependen en gran medida de sus trayectorias biográficas y repertorios culturales previos, pero también, a partir de su involucramiento con las orquestas, hay posibilidades de que reconstruyan, modifiquen o refuercen parte de dichos repertorios.

En este artículo he reconstruido algunos procesos en donde las orquestas parecieran tener influencia: desde el gusto por la música académica y la intensidad emotiva que para muchos jóvenes implica pararse frente a un auditorio y tocar, hasta los caminos laborales que han iniciado *los profesionalizados*, pasando por la idea que manifiestan muchos acerca de la música como actividad que los acompañará si no el resto, gran parte de sus vidas. Asimismo, la gran mayoría en ambas orquestas atribuye a su participación en las mismas una apertura de horizontes (acercamiento a nuevos espacios y a formas de pensar y hacer diferentes a las que imperan en sus ámbitos cotidianos de socialización) y, en el caso de la Orquesta B, también asocian a la actividad la idea de vocación o de carrera laboral, aunque no necesariamente en la música.

No obstante lo dicho hasta aquí, los resultados de este estudio sugieren una cierta ingenuidad respecto de la posibilidad de pensar que todo niño/a, adolescente o joven puede acercarse y permanecer en proyectos de estas características –en particular de sectores populares, donde la organización hogareña raras veces puede convivir con las demandas y exigencias que hemos visto requieren estos proyectos.

Por lo expuesto hasta aquí, y retomando lo dicho en apartados anteriores, es posible afirmar que las orquestas no logran lo que logran por los métodos que quienes las llevan adelante creen aplicar sino por la existencia de una afinidad electiva que provoca una retroalimentación entre los valores y prácticas promovidas por los proyectos y los criterios de orientación moral en los que han sido socializados los jóvenes que se acercan y permanecen en

¹⁵ En Argentina el porcentaje de jefes/as de hogar de barrios populares (urbanizaciones informales + urbanizaciones formales de nivel socioeconómico bajo) que terminan el secundario es del 22% (Adasko *et al.*, 2011) y el porcentaje que ingresa a la universidad es ínfimo).

¹⁶ En Buenos Aires, las personas que viven en villas o barrios periféricos no suelen salir de ellos en sus circulaciones cotidianas –muchos incluso llegan a conocer el centro de la ciudad cuando son jóvenes o adultos.

ellos. Cuando esto ocurre, es posible que los proyectos se imbriquen en alguna medida en la reconfiguración de formas de percibir y pensar el mundo de quienes participan en ellos.

Puesto de modo más específico: en aquellos casos en los cuales los jóvenes y sus familias (o al menos algún miembro de ellas con influencia en el joven participante) compartan con los que ofrecen los programas ciertas maneras de hacer, de pensarse y de pensar a los demás –fundamentalmente criterios de orientación moral– existirán posibilidades de reforzar estas afinidades iniciales a través de una intervención del tipo de las aquí analizadas.

Ahora bien, a pesar de este argumento inicial que de algún modo homogeneizaría lo posible, hemos visto que existen diferencias significativas entre lo que ha ocurrido en cada uno de los proyectos, así como situaciones diversas al interior de cada proyecto. Por lo tanto, los procesos de recepción y apropiación de estas intervenciones se demuestran heterogéneos.

No obstante, no cualquier joven puede apropiarse de la actividad orquestal de cualquier manera. Por ejemplo, aquellos que han decidido profesionalizarse en la música están sólo en la Orquesta B, y los “pioneros” en pensarlo fueron jóvenes en cuyos hogares había algún miembro que o bien leía, o bien veía cine, o bien escuchaba música, o bien tenía alguna profesión vinculada al conocimiento (docentes), o jóvenes que estimulados por algún conocido se acercaban al mundo de las letras y/o las imágenes. Luego los niños/as y jóvenes que vinieron detrás se encontraron con pares interesados en la música académica y en sus posibilidades de profesionalización, y ello ya implicaba un estímulo para pensarse a sí mismos en caminos similares.

La reconstrucción empírica derivada de la investigación realizada me permite afirmar que las posibles modificaciones en cuestiones identitarias, de la subjetividad o en los proyectos biográficos de los jóvenes participantes de las orquestas son el resultado específico de intersecciones también específicas entre (i) los mandatos de una política o intervención artístico-cultural (en este caso lo que ofrece cada proyecto), (ii) lo particular que aportan quienes la llevan adelante (docentes y otros gestores), (iii) la contingencia del encuentro entre gestores y participantes, en un tiempo y un barrio determinados, y (iv) las trayectorias biográficas y repertorios culturales que ponen en juego los *beneficiarios*. Estas dimensiones no son estáticas sino procesos dinámicos que a la vez se influyen mutuamente, y que ocurren en el marco de procesos estructurales también cambiantes que van configurando, entre otras cosas, los modos de pensar la acción cultural y la política social en nuestro país y en diversas latitudes del mundo occidental.

Música y transformación social: algunos comentarios finales

En la introducción de este artículo he interrogado la asunción que autores de disciplinas diversas postulan en relación al potencial transformador –en lo personal y en lo colectivo– de las artes en general y de la música en particular, pues estas ideas pa-

recieran no tener en cuenta que las prácticas simbólicas no suceden por fuera de escenarios y situaciones sociales atravesados de manera permanente por relaciones de hegemonía-subalternidad. No obstante, la discusión merece algunos comentarios finales.

Los datos que arrojaron los dos estudios de caso realizados para este estudio muestran la existencia de disfrute y placer al hacer/tocar música. Muchos jóvenes, además, identificaron cierta cualidad de la interpretación musical vinculada a una serie de “sentimientos” que se ponen en juego cuando se empuña el instrumento y se colabora en la sonoridad del conjunto, cuestiones que con dificultad intentaban ser verbalizadas pero que aparecían en casi todos los testimonios de los jóvenes: “una emoción”, “estás en ese presente, el resto no importa”, “sensaciones”, “no sos de ninguna clase social, lo que aparece es música”.

Así, en los discursos de los jóvenes aparece algo del orden de la celebración de la música por la música misma, algo que aparentemente escapa a los mundos concretos donde se suceden sus días, una cualidad que, según relatan, se percibe en los cuerpos y resulta compleja de explicitar. Pareciera entonces haber algo en la especificidad musical que está vinculado a lo emotivo que debe ser resaltado. Esto no implica hacer un salto lógico y afirmar que la música puede promover situaciones de desarrollo personal, mejorar la salud mental, favorecer procesos de cognición, acercar a las personas a “lo poético”, traer consigo la transformación social y cultural, favorecer modelos de comprensión y conciencia, mejorar la calidad de vida, y todas las potencialidades que diversos autores otorgan a las artes sin insertar estos procesos en otros sociales más amplios y complejos (UNICEF, Secretaría de Cultura de la Nación y Fundación Arcor, 2008; De Couve y Dal Pino, 2007; Egaña del Sol, 2007; Fernández Bustos, 2006; Hikiji, 2005, 2006; Universidad de Los Andes, 2005; Fernández Calvo, 2003; PNUD y Banco Mundial, 1998; Atela, 2005; Joly *et al.*, 2002).

Sin embargo, considero oportuno traer a colación algunas ideas de Ochoa Gautier (2006) y Frith (2001) de cara a no quitar a la música aquello que tiene de peculiar y que raras veces es tomado en cuenta por los estudios sociales que analizan prácticas simbólicas –probablemente porque los científicos sociales no contamos con herramientas teórico-metodológicas para trabajarlas.

Si, como analiza Ochoa Gautier (2006), el sonido es una forma de conocer y estar en el mundo, si penetra los cuerpos y, por lo tanto, la producción de sonido y la escucha son “competencias corporeizadas” (p. 3), si la música permite interrumpir “el discurrir rutinario de la realidad temporal, acústica y corporal” y a la vez “adentrarnos [...] con una gran intensidad emocional en el discurrir de la vida cotidiana” (p. 4), si muchas veces aparece asociada a lo inefable y su poder expresivo y experiencial no puede compararse con el lenguaje verbal, si la música y el sonido permiten construir modos de conocer y de estar en el mundo específicos. Y si, como complementa Frith (2001), la música construye más de lo que revela sobre las personas, si las culturas son constructos que dan sentido a los sujetos colectivos, si la música es capaz de proporcionar experiencias emocionales intensas a la vez que posee un sentido social situado, si por esa intensidad

emotiva es utilizada como expresión de individualización, si la especificidad de la música hace que esté abierta a una "apropiación de usos personales" (p. 418), si la música es utilizada de diversas maneras (para dar respuesta a cuestiones de identidad o autodefinición, para dar forma y voz a emociones incómodas de expresar, permite "detener el tiempo", es algo que se tiene y, por lo tanto, la convertimos en parte de nuestra identidad), si la música "nos permite salirnos de nosotros mismos" (p. 422), aunque no deja de estar organizada por las fuerzas sociales y si, por todo lo dicho hasta aquí, las experiencias musicales no son fácilmente clasificables y sus usos y sentidos no pueden leerse de manera unívoca ¿Cómo ser justos con las interpretaciones que hacemos de las orquestas y tomar en cuenta las posibilidades de los proyectos para ayudar en la construcción de subjetividades, identidades y hasta proyectos de vida?

En primer lugar, quisiera aclarar que estudiar si la música en tanto significativo sonoro y la orquesta en tanto práctica estética pueden influir en las subjetividades de los participantes es algo que, considero, está por fuera de los límites no sólo de este trabajo sino de la sociología de la cultura como disciplina, pues involucraría elementos experimentales de la psicología y tal vez las neurociencias.

No obstante, los resultados expuestos a lo largo de esta tesis arrojan algo de luz sobre estos puntos. Fundamentalmente, muestran que las influencias de los proyectos sin duda existen, pero a la vez, deben ser relativizadas. Y esto porque, en primer lugar, no cualquier adolescente o joven de sectores populares puede permanecer en estos espacios. Y, entre aquellos que permanecen, las apropiaciones que realizan de la práctica orquestal son heterogéneas y están enmarcadas por las intersecciones entre procesos histórico-sociales, repertorios culturales, trayectorias biográficas, y aquello que sucede en el encuentro de una política socio-cultural con sus destinatarios.

Durante el proceso de investigación que dio lugar a este artículo pude observar varios casos en los que la participación en las orquestas funciona como una suerte de *mediadora cultural*, pues aparece mediando entre constricciones estructurales y trayectorias biográficas. Así, la orquesta puede ayudar a sus integrantes a sostener la esperanza de un futuro ascenso social (o descenso de la caída experimentada por sus padres), que en algunos casos efectivamente sucede. Estos constituyen los casos modelo que habilitan a los proyectos a hacer las afirmaciones que hacen sobre sus "efectos".

Retomando las discusiones sobre inclusión e integración social, coincido con Grassi (2006) en que estos conceptos aluden a los modos de producción y reproducción social y, por lo tanto, a relaciones sociales complejas y multidimensionales. Lo que está en juego cuando se analizan ciertas prácticas a la luz de estos conceptos es la disputa por el modo de constitución política de la cuestión social.

En los casos que nos ocupan, supone preguntarse de qué integración hablamos, integración de quiénes en qué sistema, y requiere retomar la pregunta sobre qué sociedad queremos crear a partir de las políticas que diseñamos.

Por lo visto hasta aquí, los proyectos de orquestas juveniles estarían promoviendo una perspectiva individualizante de movilidad social. Si bien los mismos van un paso más allá del mero asistencialismo focalizado característico de las políticas sociales en América Latina de los últimos 20 años (Álvarez Leguizamón, 2006), los datos relevados muestran también que las posibilidades de transformación social –entendida como mejora de la vida colectiva– están en la creación de políticas universales que actúen sobre las causas de la desigualdad, la exclusión y la marginalidad en lo que tienen de estructural.

No obstante, la *inclusión* a la que se refieren los proyectos de orquestas juveniles –sus documentos, sus gestores y sus docentes– está referida a la posibilidad de hacer algo de manera colectiva, a partir de una organización propuesta "desde arriba" pero que necesariamente se modifica y toma rumbos inesperados cuando es apropiada –de modos heterogéneos– por sus "destinatarios".

Como hemos visto, proyectos como las orquestas juveniles colaboran, entre otras cosas, en la producción de subjetividades a partir de la pertenencia a un grupo organizado que realiza actividades valoradas socialmente. Esta *inclusión* puede funcionar como puntapié para un camino de empoderamiento de jóvenes de sectores populares en cuestiones que van desde la defensa de su ciudadanía hasta –en algunos casos– procesos de movilidad social. Desde ya, este tipo de programas de formación artística en barrios populares son complementarios de intervenciones de mayor alcance para lograr procesos más profundos de transformación social.

Referencias

- ADASKO, D.; DONZA, E.; MORENO, C.; RODRÍGUEZ ESPÍNOLA, S.; SALVIA, A.; SUÁREZ, A. 2011. *Estado de situación del desarrollo humano y social: Barreras estructurales y dualidades de la sociedad argentina en el primer año del Bicentenario (Serie del Bicentenario (2010-2016), año 1)*. Buenos Aires, Universidad Católica Argentina, 318 p. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/estado-situacion-desarrollo-humano-social.pdf>. Acceso el: 24/02/2015.
- ÁLVAREZ LEGUIZAMÓN, S. 2006. La invención del desarrollo social en la Argentina: historia de "opciones preferenciales por los pobres". In: L. ANDRENACCI (comp.), *Problemas de política social en la Argentina Contemporánea*. Buenos Aires, Paidós y Universidad Nacional de General Sarmiento, p. 81-124.
- ATELA, M.V. 2005. Orquesta-Escuela como herramienta educativa y de promoción socio-cultural: descripción de una experiencia y aspectos de una investigación en curso. In: Jornadas de Educación Artística, 1, Rosario, 2005. *Anais...* Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Arte, Universidad Nacional de Rosario.
- CHEVITARESE DE SOUZA LIMA, M.J. 2007. *O canto coral como agente de transformação sociocultural nas Comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho: educação para liberdade e autonomia*. Rio de Janeiro, RJ. Tesis de Doctorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 270 p.
- CLARÍN. 2005a. Esperanzas en Villa Lugano. Sección Espectáculos, Buenos Aires, 3 marzo. Disponible en: <http://old.clarin.com/diario/2005/03/03/espectaculos/c-01001.htm>. Acceso el: 24/02/2015.

- CLARÍN. 2005b. Los chicos que le ganan a la pobreza con su música. Sección Ciudad, Buenos Aires, 4 sept.
- CRÍTICA DE LA ARGENTINA. 2008. Y la banda sigue tocando. Buenos Aires, 29 sept.
- DE COUVE, A.; DAL PINO, C. 2007. Las orquestas infantiles y juveniles: el proyecto venezolano y la propuesta del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ZAP) ¿una réplica? In: 2º Congreso Nacional y 1º Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación. SAECE, Buenos Aires. Disponible en: http://www.saece.org.ar/docs/congreso2/decouve_dalpino.doc. Acceso el: 24/02/2015.
- EGAÑA DEL SOL, P. 2007. Orquestas Infantiles y Juveniles: evaluación de impacto en rendimiento escolar. In: Encuentro Anual de La Sociedad de Economía de Chile, Reñaca, 2007. Disponible en: http://www.sechi.cl/html/encuentro_anual.html. Acceso el: 24/02/2015.
- FERNÁNDEZ BUSTOS, C. 2006. *La ruptura de la exclusividad del gusto a través de la música sinfónica como espacio de integración social para niños y jóvenes de sectores populares: las Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile*. Santiago de Chile. Tesis de Maestría. Universidad de Chile, 73 p. Disponible en: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2006/fernandez_c/sources/fernandez_c.pdf. Acceso el: 24/02/2015.
- FERNÁNDEZ CALVO, D. 2003. La integración social de los niños y jóvenes pobres, a través de la música: Proyectos de orquestas juveniles en América Latina y en la Argentina. Disponible en: http://www.especialmentemusica.com.ar/download_articulos/proyectos_de_orquestas_juveniles_en_america_latina_y_en_la_argentina.pdf. Acceso el: 24/02/2015.
- FRITH, S. 2001. Hacia una estética de la música popular. In: F. CRUCES VILLALOBOS (coord.), *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología*. Madrid, Trotta, p. 413-436.
- FUNDACIÓN MUSICAL SIMÓN BOLÍVAR. 2015a. Misión. Disponible en: <http://fundamusal.org.ve/category/el-sistema/mision-y-vision/>. Acceso el: 08/02/2015.
- FUNDACIÓN MUSICAL SIMÓN BOLÍVAR. 2015b. El Sistema en el mundo. Disponible en: <http://fundamusal.org.ve/category/el-sistema/el-sistema-en-el-mundo/>. Acceso el: 08/02/2015.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (GCBA). 2009a. Orquestas Juveniles. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/prom_cultural/pops2/orquestas.php?menu_id=22034. Acceso el: 13/02/2009.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (GCBA). 2009b. Orquestas infanto-juveniles. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/orquesta.php?menu_id=11665. Acceso el: 19/02/2009.
- GRASSI, E. 2006. Integración y necesidades sociales. Reflexiones desde el punto de vista de la igualdad. In: Actas del Tercer Congreso Argentino de Política Social, 3, Buenos Aires, 2006. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/255801321/Integracion-y-Necesidades-Sociales-Estela-Grassi-1#scribd>. Acceso el: 30/04/2015.
- GUBER, R. 2001. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma, 146 p.
- GUTIERREZ, L.; ROMERO, L.A. 1995. *Sectores populares, cultura y política*. Buenos Aires, Sudamericana, 212 p.
- HIKIJ, R.S.G. 2006. Música para matar o tempo intervalo, suspensão e imersão. *Mana*, 12(1):151-178. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100006. Acceso el: 24/02/2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132006000100006>
- HIKIJ, R.S.G. 2005. Etnografía da performance musical: identidade, alteridade e transformação. *Horizontes Antropológicos*, 11(24):155-184. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000200008. Acceso el: 24/02/2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832005000200008>
- JOLY, I.Z.L.; SANTIAGO, G.L.A.; JOLY, M.C.L.; PENTEADO, E.D.L. 2002. Formação de orquestras com crianças de classes populares: uma proposta para constituição da cidadania. In: Anais da Associação Brasileira de Educação Musical Abem, Natal, vol. 1, p. 27-34.
- KATER, C. 2004. O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social. *Revista ABEM*, 10:43-51. Disponible en: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo6.pdf. Acceso el: 24/02/2015.
- KESSLER, G. 2000. Redefinición del mundo social en tiempos de cambio: Una tipología para la experiencia de empobrecimiento. In: M. SVAMPA (ed.), *Desde abajo: La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires, Biblos-Universidad Nacional de General Sarmiento, p. 25-50.
- KESSLER, G.; SVAMPA, M.; GONZÁLEZ BOMBAL, I. 2010. *Reconfiguraciones del mundo popular: El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires, Prometeo-UNGS, 558 p.
- KLEBER, M.O. 2008. Práticas musicais em ONGS: possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*, año 5, 5(2):1-24. Disponible en: http://www.revista-fenix.pro.br/PDF15/Artigo_08_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Magali_Oliveira_Kleber.pdf. Acceso el: 24/02/2015.
- KOSSELLECK, R. 2004 [1979]. *Futures Past: On the Semantic of Historical Time*. New York, Columbia University Press, 317 p.
- LA NACIÓN REVISTA. 2005. La música de todos. Buenos Aires, 22 mayo. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/704959-la-musica-de-todos>. Acceso el: 24/02/2015.
- LA NACIÓN. 2005. Jóvenes en riesgo social, unidos por la música. Sección Sociedad, Buenos Aires, 31 ago. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/734547-jovenes-en-riesgo-social-unidos-por-la-musica>. Acceso el: 24/02/2015.
- MERKLEN, D. 2010 [2005]. *Pobres ciudadanos: Las clases populares en la Era Democrática Argentina (1983-2003)*. Buenos Aires, Gorla, 254 p.
- NOEL, G. 2009. *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires, UNSAM, 234 p.
- OCHOA GAUTIER, A.M. 2006. A manera de introducción: la materialidad de lo musical y su relación con la violencia. *Trans: Revista Transcultural de Música*, 10. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/a142/a-manera-de-introduccion-la-materialidad-de-lo-musical-y-su-relacion-con-la-violencia?lang=en>. Acceso el: 24/02/2015.
- PEREIRA DOS SANTOS, C. 2007. Educação musical nos contextos não-formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), XVII, São Paulo, 2007. Disponible en: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_CPSantos.pdf. Acceso el: 24/02/2015.
- PEREIRA DOS SANTOS, C. 2006. Projetos sociais em educação musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), XVI, Brasília, 2006. Disponible en: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao05/01COM_EdMus_0503-034.pdf. Acceso el: 30/04/2015.
- PNUD; BANCO MUNDIAL. 1998. *Alianzas para la reducción de la pobreza: experiencias exitosas en Venezuela*. Caracas, Impresos Barro, 242 p.
- REGUILLO CRUZ, R. 2008. Instituciones desafiadas: Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. In: E. TENTI FANFANI (ed.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI, p. 125-143.
- RUBINICH, L. 1993. *Extensionismo y basismo: dos estilos de política cultural*. Buenos Aires, Espacio, 77 p.
- SALVIA, A.; CHÁVEZ MOLINA, E. 2007. *Sombras de una marginalidad fragmentada: Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares de la Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 382 p.

- SVAMPA, M. 2005. *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus, 352 p.
- UNICEF; SECRETARÍA DE CULTURA DE LA NACIÓN; FUNDACIÓN ARCOR. 2008. *Arte y ciudadanía: El aporte de los proyectos artístico-culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires, UNICEF, Secretaría de Cultura de la Nación y Fundación Arcor, 120 p. Disponible en: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/ArteyCiudadaniaWeb.pdf>. Acceso el: 08/02/2015.
- 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, 78 p.
- URRESTI, M. 2008. Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. In: E. TENTI FANFANI (ed.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI, p. 101-124.
- URRESTI, M. 2007. De la cultura del aguante a la cultura del reviente: cambios en la significación de la corporalidad en adolescentes y jóvenes de sectores populares. In: M. MARGULIS (ed.), *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires: investigaciones desde la dimensión cultural*. Buenos Aires, Biblos, p. 281-292.
- VAN ZANTEN, A. 2008. ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. In: E. TENTI FANFANI (ed.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI, p. 173-192.
- WEBER, M. 2007 [1904]. *La ética protestante*. Buenos Aires, Libertador, 190 p.
- WOLCOTT, H. 2008 [1999]. *Ethnography: a way of seeing*, Lanham, AltaMira, 338 p.
- YÚDICE, G. 2002. *El recurso de la cultura: Usos de la cultura en la era global*. Barcelona, Gedisa, 475 p.

Submetido: 08/02/2015

Aceito: 03/03/2015