

Heterogéneas valoraciones en torno a los contenidos a enseñar en una orquesta infanto juvenil

SP.57: Procesos educativos en ámbitos escolares, familiares y comunitarios: continuidades y transformaciones

Ponentes

Nombre	Pertenencia Institucional
Maria Laura Fabrizio	ICA - UBA

Introducción[1]

En este trabajo analizamos los procesos de producción de conocimiento en el marco de una orquesta infantil juvenil que depende del Programa de Orquestas Escuela de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Dicho programa es una iniciativa estatal socioeducativa destinada a niños, niñas y jóvenes que busca atender la desigualdad social y educativa en la que transitan y viven sus destinatarios/as. Entre los años 2016 y 2018 realizamos trabajo de campo en una de las orquestas escuela que depende del programa mencionado desde una perspectiva teórico-metodológica que privilegia el carácter relacional y dialéctico en el análisis, entendiendo que a partir del recorte de los procesos cotidianos es posible recuperar sentidos históricos que otorgan especificidad a procesos sociales, políticos y económicos más amplios. Nuestros análisis se sitúan a partir de la vida cotidiana y la subjetividad de los actores (Ortner, 1984; Rockwell, 2009) para comprender históricamente las problemáticas abordadas, atendiendo a la importancia de poner en relación sus diferentes dimensiones y ponderando el carácter histórico contextual (Achilli, 2010). Nos proponemos un análisis interpretativo (Achilli, 2005) de los procesos educativos y de intervención social de la infancia y la juventud fuertemente centrados en las tramas locales, al mismo tiempo que indagar acerca del papel del Estado como principal promotor y gestor de políticas tales como el Programa de Orquestas Escuela.

De este modo, en esta presentación abordamos algunas de las prácticas cotidianas y producciones de sentidos desplegadas por algunos de los diversos/as protagonistas para analizar las valoraciones que producen respecto de lo que se aprende –o debería aprenderse- en la orquesta. Estas valoraciones son heterogéneas y se producen en diálogo con definiciones que se van constituyendo como hegemónicas a escala más general; definiciones que a su vez son tensionadas a partir de las prácticas que despliegan múltiples sujetos en la experiencia en relación a lo que consideran que hay que aprender o a lo que quieren aprender.

Analizamos las tensiones y disputas en relación a los modos en los que se desarrollan los procesos de producción y valoración de los conocimientos desplegados en la orquesta, lo cual entendemos, permite dimensionar el carácter histórico de estas prácticas.

Una orquesta sinfónica ¿de música “clásica”?

Atender los procesos de producción social del conocimiento en la orquesta supone considerar que se ponen en juego conocimientos considerados como socialmente válidos a ser transmitidos a niños/as y jóvenes en este tipo de experiencias formativas. Comprendemos a estas experiencias como parte de un entramado de relaciones que incluye a los sujetos hegemónicamente definidos como responsables de la educación de los/as niños/as y jóvenes que asisten a la orquesta (docentes, adultos/as con niños/as a su cargo) (Cerletti, Fabrizio y Montero, 2012). En esta línea, entendemos a la orquesta como *contexto formativo* (Rockwell, 1996) donde los procesos de producción social de conocimientos ponen en juego prácticas en torno a sentidos de la *persona educada*[2] (Levinson y Holland, 1996). La problematización de estas prácticas nos permite conocer tanto los procesos de apropiación (Rockwell 1996) como las disputas y negociaciones desplegadas por los sujetos en tanto instancias de la transmisión social de sentidos (conocimientos, valores, normas, etc.), y de las constricciones estructurales (Rockwell 2009) dentro de las cuales se producen estos procesos en un contexto histórico-social determinado. Así, destacamos la importancia de atender a las huellas de las definiciones hegemónicas de la *persona educada* y a las formas locales de educación.

La planificación de los contenidos que se despliegan en las actividades de la experiencia es diagramada por los/as adultos/as responsables a partir de criterios específicos que los privilegian sobre otros. Sin embargo, al ponerse en juego en las actividades de la orquesta, los sujetos en los territorios los disputan y los transforman. Así, entendemos que es importante analizar de manera dialéctica, tanto las planificaciones elaboradas a nivel de las oficinas de gobierno como las dinamizaciones que los diversos sujetos producen en el campo local. De este modo, damos cuenta tanto de la trama de sentidos y criterios –heterogéneos- que despliegan los actores, a modo de argumentos de esas selecciones, como las disputas, negociaciones y consensos que atraviesan dicha trama. Algunos de estos criterios, se relacionan con pedidos específicos de niños/as y jóvenes por incorporar determinadas obras, como la canción de Gravity Falls (tal como hemos desarrollado en trabajos previos (Fabrizio, 2019), otros por decisiones que toman algunos/as docentes y coordinadores por entender que esas canciones son parte de los intereses musicales de los/as destinatarios/as –Piratas del Caribe, Star Wars-, y otros se encuentran ligados a las valoraciones que algunos de los sujetos que participan de la orquesta desarrollan de determinados contenidos artístico-musicales. En esta ponencia nos centraremos en el análisis de estos últimos.

Como primera cuestión es importante contemplar que el programa promueve el armado de orquestas sinfónicas, las cuales implican principalmente la ejecución de obras de un estilo musical específico, la música “clásica” o académica. Esta afirmación se vincula con la historia de las orquestas sinfónicas, las cuales tienen como antecedentes las orquestas barrocas del siglo XVI, pero se establecen como tales durante la segunda mitad del siglo XVIII, durante el apogeo del Clasicismo[3] en la música académica. En ese periodo se establece la instrumentación de las orquestas sinfónicas tal como la conocemos hoy en día: vientos madera, vientos metal, cuerdas y percusión.

Sin embargo, tal como sucede en las prácticas cotidianas de la orquesta, también en los documentos oficiales se contempla el acceso a otras músicas cuando especifica que “la proyección cultural se ve reflejada en el aprendizaje y en la ampliación de horizontes, a partir del acceso al conocimiento a través de la experiencia que otorga la práctica orquestal como acercamiento a la cultura, música local, nacional, latinoamericana y universal” [4]. Durante nuestro trabajo de campo registramos que muchas de las obras puestas a disposición desde la administración central del programa, en forma de “catálogo de obras”, para ser trabajadas en la experiencia pertenecen al repertorio clásico e incluyen algunas obras típicas de otros géneros como el tango, el folklore e incluso canciones infantiles o de películas. Es importante destacar que en estos últimos géneros la orquesta sinfónica no es una formación instrumental utilizada, sino que la música se lleva adelante a través de otras formaciones instrumentales, algunas también orquestales, pero con otros tipos y cantidad de instrumentos[5].

Ahora bien, durante nuestro trabajo de campo registramos que la puesta en práctica de ese “catálogo” propuesto por la administración central no es una implementación directa sino que se encuentra mediada en los territorios por una serie de cuestiones de diversa índole. Durante una de las entrevistas que realizamos, Soledad, una de las directoras de la “preorquesta”[6] y una de las profesoras de violín y viola, explicita algunos de los impedimentos que se van encontrando al momento de querer tocar las obras del “catálogo” y menciona algunas de las resoluciones que van tomando:

Soledad: O sea, ya tenemos igual un catálogo que nos, recién como que lo pudieron organizar recién este año. Una biblioteca digital del Programa Provincial de la Orquesta Escuela, que tiene diferentes agrupaciones. Para

cámara, para orquesta de cuerdas, para, depende, orquesta de cuerdas [de] distintos niveles, orquesta sinfónica, de película, etcétera, etcétera. Entonces agarramos y [tocamos] algunas obras que ya tengan planteada la orquesta sinfónica. Pero, hay algunos arreglos que no contemplan una parte así muy facilitada; entonces yo me encargo de escribir esa parte. Primero porque soy la única que maneja Finale[7] [se ríe], soy la única que maneja Finale y segundo, me doy maña para armarla. Y aparte y porque estoy mucho tiempo con ellos [con los chicos]. (...) Pero lo que queremos realmente con Dieguito [se refiere al coordinador general de la orquesta] es que haya una computadora además de la que ya se tiene que es bastante lenta pero bueno, ahí zafa, debemos tener otra que tenga programa de Finale y ver si a algunos alumnos podemos capacitarlos un poquito en Finale para que se den la mañita de empezar a trabajar con ese programa, que me parece bárbaro. Y que en el momento podamos escribir una [parte], imprimirla y chau. Porque nada, en el momento de..., por ejemplo ahora que estamos haciendo la Suite Argentina[8], yo hice los dos primeros ritmos y empecé yo a hacer la parte. Empecé, empecé [lo dice con énfasis], porque no tiene. Tiene inicial pero con un dedo, pero los niños principalmente no empiezan con un dedo. Tienen un tiempito hasta que, porque recién están coordinando lo que es un sol, un re, un la, mi[9], y tienen que mover el codo de esta manera [muestra cómo deben mover el brazo]. Entonces eso ya les cuesta, y fuera de eso les cuesta qué es un sol en una parte, entonces imagínate, tenés que poner un dedo ya es como “¡Ah!” [Lo dice como expresando miedo]. Claro, hay que darle tiempo. Entonces, para que ellos puedan tocar desde el primer momento que se sientan ahí, yo tengo que hacer una [parte] que sea solo cuerda al aire. Y bueno, no siempre se puede cuerda al aire ¿no? entonces bueno, diez compases de silencio y yo les digo cuando entran.

Entrevista con Soledad, profesora de viola y violín y directora de la preorquesta, mayo de 2017

Las palabras de Soledad en el fragmento de entrevista previo, nos invitan a pensar en la existencia de un primer grupo de dificultades con el que se encuentran los/as docentes y adultos/as a cargo de la experiencia: las posibilidades técnicas de los/as destinatarios/as para ejecutar las obras propuestas. En este sentido, es significativa la parte del relato en que Soledad se refiere al tiempo que le lleva a los/as violinistas y violistas avanzar desde “la cuerda al aire” hasta poder colocar el primer dedo sobre el diapasón[10], teniendo que, por lo tanto, adaptar las obras a las necesidades de los/as músicos/as. Sin embargo, como continúa relatando, estas adaptaciones requieren conocimientos por parte de los/as docentes que exceden lo musical, tales como el manejo

de un programa de computación específico que se utiliza para la escritura musical de manera digital como el Finale. Según cuenta Soledad, ella es la única que “lo maneja” por lo que el armado de nuevas partes adaptadas según las posibilidades de los/as asistentes dependerá de ella, su tiempo, su “buena voluntad” y “compromiso” con el programa. En este sentido, esta cuestión podemos analizarla como parte de un segundo grupo de impedimentos, los vinculados a la falta de recursos. En estrecha relación, es insoslayable el momento en que Soledad menciona que tienen una sola computadora “que es bastante lenta” y que necesitan otra nueva que tenga instalado el programa para poder realizar este trabajo de adaptaciones. Estas cuestiones se saldan, en muchas ocasiones como estas, a partir de los recursos personales de los/as docentes, como el uso de su propia computadora para el armado de las partes nuevas.

El siguiente fragmento de registro de campo nos permite profundizar sobre los aspectos que resultan limitantes en el desarrollo y ejecución de las obras del “catálogo”. Durante un concierto de la camerata, el director Carlos, se dirige al público e introduce la obra que van a tocar realizando algunas advertencias respecto de la cantidad y tipos de instrumentos a los que acceden en ese momento para ejecutarla:

Y el repertorio no es solamente una, un hecho artístico, que es fundamental, sino además [es] un hecho pedagógico. Un día, no falta mucho, vamos a poder tocar El Moldava[11] completo con toda la orquesta sinfónica, con todos los instrumentos. Por ahora tenemos las cuerdas, y lxs que tocan otros instrumentos son muy chiquitxs, recién están empezando, es el primer año que tenemos corno, que tenemos trompeta, que tenemos cañas[12]. Y ellxs [se refiere a quienes darán el concierto] ya hace algunos años que están tocando (...) obviamente. Entonces esto no es El Moldava, no esperen un arreglo sinfónico, sino un arreglo especial para cuerdas.

Fragmento de registro de campo durante un concierto de la camerata, octubre de 2016.

Así, Carlos anuncia la forma en que ejecutarán El Moldava y advierte que no es posible tocar el arreglo original porque algunos/as músicos/as que tocan determinados instrumentos, como los vientos, empezaron hace poco en

la orquesta. De este modo, en este fragmento de registro es posible advertir por un lado, las dificultades técnicas de los/as destinatarios/as del programa, ya que lxs que estudian instrumentos de viento aún no pueden incorporarse a esa obra; y por otro lado, el tiempo que lleva el desarrollo y armado de la orquesta, muchas veces vinculado a la dificultad en el acceso a los recursos. En este sentido, las condiciones de posibilidad de la experiencia están atravesadas por los recursos materiales (computadora, instrumentos) o simbólicos (manejar el programa Finale) con los que cuentan o acceden –o no– los sujetos en los territorios.

Estas cuestiones que venimos analizando se entrelazan con otras que registramos durante nuestro trabajo de campo, y que se vinculan con cómo ese “catálogo” es repensado y ampliado a partir de decisiones que van configurando los sujetos orientadas por un lado, por cuestiones referidas a los dos grupos de situaciones que mencionamos en los párrafos anteriores; y por otro lado, y de manera enlazada, por valoraciones específicas de los conocimientos musicales y los repertorios. Así, veremos que algunos impedimentos que mencionamos previamente, como las dificultades técnicas que puedan tener niños/as o jóvenes para ejecutar determinada música se vincula directamente con los repertorios que son elegidos para ser estudiados:

Investigadora: Pero el repertorio entonces ¿lo baja el programa o lo eligen ustedes?

Soledad: Nosotros lo elegimos.

Investigadora: ¿Dentro de ese que baja el programa o también por fuera?

Soledad: También por fuera. También por fuera. Porque antes no teníamos el catálogo. Antes lo que teníamos cuando comenzó la orquesta escuela, teníamos un libro que nos habían dado que era el libro de todos los arreglos de Cuacci[13]. Que Carlos lo hizo desde el 2009 hasta hace dos años que comenzó Diego más o menos, creo yo. Pero ya era aburrido, porque todos los años hacer La reina batata, Tres Tango, Jacaranda[14], todas esas canciones de momento ya, bueno, no sé. Yo le dije “bueno si vamos a tomar la dirección [de la preorquesta], yo lo primero que propongo es: cambiemos ese programa”. Hagámosla para tenerla de repertorio porque en cualquier momento salimos a tocar, muchas veces vamos a colegios, tenemos esas canciones y las volvemos a reflotar. Pero ya está, creo que ya cumplieron su ciclo y hay que renovar, hay que renovar porque los que están

desde el 2009 qué plomo tener que tocar otra vez.

Entrevista con Soledad, profesora de viola y violín y directora de la preorquesta, mayo de 2017

Ana: Igual el tema de la búsqueda de obras es un eje aparte. Yo siempre ando pidiendo de cualquier lado, incluso a veces cuando con más conciencia buscas te equivocas, es un temón eso, un re temón. Ahora lo que estamos implementando es que, que Carlos a veces veía algo y decía: “pero a mí no me preguntaron esto” y terminaban tocando lo de la cátedra más otra cosa y era mucho. A veces por falta de comunicación, pero también de intención. Esa instancia de ida y vuelta está bueno que te la digan pero también hay que hacerla porque si no también uno, te quedas esperando que te contesten. Bueno, le pasaba a Carlos de pensar y ejecutar solo. En un punto es más fácil pero es eso: pequeño, a la medida de él, elitista, a la medida de los que más responden. Y creo que hay otra búsqueda o lo que estoy viendo en estos últimos dos años, de oferta a los chicos, que lo estimulante era pasar a camerata y entonces estaba Isa que está desde 2009 pero le cuesta, es la que más horas le mete. Bueno, pensemos en algo para ella, en lo que más Isa puede tocar ¿qué me importa si Isa no puede entrar en la camerata o no puede entrar en el Colón[15]? Si todos no vamos a entrar al Colón, no van a entrar porque no hay lugar y porque me parece re chato que solamente haya un camino. Vos podés hacer esto porque te gusta, porque tenés ganas, porque sos virtuoso o porque no sé, entonces se empezó a generar mejor oferta, incluso a veces surgida de cada pibe y de su necesidad y de su posibilidad.

Entrevista con Ana, profesora de lenguaje musical y directora de la preorquesta, abril de 2017

Como vemos, los cambios en el repertorio y las nuevas incorporaciones no son simples modificaciones en el conjunto de obras a tocar sino que se encuentran atravesadas por negociaciones entre los distintos sujetos que participan y, como anticipamos, promovidas por heterogéneos sentidos y criterios. Algunos de estos criterios se encuentran movilizados por atender a las posibilidades que cada niño/a y joven tiene para tocar una obra o de acuerdo con los recursos materiales tales como la disponibilidad de instrumentos con los que cuenta la orquesta. Sin embargo, también aparece en los fragmentos de entrevista citados previamente, el planteo de que no todos

Los docentes manejan los mismos criterios. Así, podemos identificar menciones a un criterio que pondera una organización “de élite” a partir de la cual se planifican determinadas obras, y otro que contempla diversas aristas por las cuales se puede decidir estudiar este tipo de música en este tipo de formación: “porque te gusta”, “porque tenés ganas”, “porque sos virtuoso”, etcétera. De este modo, en relación al primero de los criterios, hemos documentado entre algunos/as de los/as docentes un posicionamiento en torno a que el mejor repertorio para aprender música es “el clásico”. Uno de los argumentos que circula como pilar de este criterio postula que la música clásica fue compuesta desde un pensamiento más complejo, por lo tanto, enfrentarse a su aprendizaje implica un desafío mayor y resultaría en conocimientos más significativos que si se aprendiera la música desde otros repertorios como aquellos vinculados a géneros populares como el tango, el folklore o la cumbia. Los siguientes fragmentos de la entrevista que realizamos con Carlos, el director de la camerata y de la orquesta, son significativos en este sentido:

Investigadora: ¿El repertorio que ustedes tocan es el repertorio que está planificado?

Carlos: Sí, en general sí. Si bien había un poco de, yo también tengo mi criterio personal, y como había cierta libertad en aquel momento para las elecciones del repertorio, digamos. Yo tengo mi criterio de formación de cómo debe ser una secuenciación de objetivos pedagógicos, porque no te olvides que yo eso lo hacía en el conservatorio. Si bien soy muy obediente, si me dicen “usted tiene que hacer esto”, lo hago, pero si me piden mi opinión yo puedo fundamentar por qué no quiero hacerlo o por qué elegiría otras cosas, y qué sé yo, cosa que hago a diario siempre que me dejen. Y sí...

Investigadora: Y el repertorio ¿es clásico, sólo clásico?

Carlos: No necesariamente, no, no, no, repertorio muy amplio, si bien si yo tengo que elegir prefiero elegir el repertorio clásico.

Investigadora: ¿Por algún motivo?

Carlos: Sí, porque hay pocas cosas que sean más importantes para la formación de un niño y de un joven que enfrentarse a los clásicos. Igual que en la literatura, lo que forma es lo clásico, lo otro también, pero lo troncal en la formación son los clásicos. ¿Por qué? Porque uno se enfrenta a los mayores niveles de pensamiento. Con la orquesta podemos hacer El Bombón Asesino[16] y la Pequeña Serenata Nocturna de Mozart[17]. El Bombón Asesino es hermoso, es divertido y todo lo que quieras, y la Pequeña Serenata Nocturna de Mozart es el punto culmen de la música camarística del período clásico. Es decir, y es enfrentarte al pensamiento de Mozart, es decir, es como enfrentarte al pensamiento de Margaret Mead por ejemplo.

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

A partir del fragmento de entrevista previo es interesante analizar el énfasis puesto en el carácter formativo de la música “clásica” por su “complejidad” en contraste con la característica “pobre en calidad y propuesta emotiva” de la música popular. En este énfasis, Carlos explicita que entiende que una formación significativa sólo será posible enfrentando este tipo de conocimientos ya que “es lo que finalmente hará crecer” a quienes asisten a la orquesta. De este modo, estas explicitaciones dejan entrever, por omisión, que en los géneros populares no existe tal complejidad en el desarrollo de conocimientos, por lo tanto, pueden “ser hermosos” y “divertirnos” pero no funcionar como aprendizajes significativos ya que no tendrían el potencial de desarrollo en la formación de los/as destinatarios/as como la música “clásica”. Hemos registrado posicionamientos similares, también, entre algunos/as adultos/as con niños/as y jóvenes a su cargo:

Es el recreo y lxs adultxs que forman parte de la cooperadora están preparando el desayuno y mientras tanto conversan. Uno de los padres que está presente ese día es Gustavo, el presidente de la cooperadora, y se lo nota preocupado por buscar nuevas formas para recaudar dinero para pagar deudas. Me cuenta que hace poco que compraron un fagot que sale 70.000 pesos, pero que una docente lo consiguió a 29.000, entonces como era una oportunidad única ni lo dudaron. Luego le plantea al resto que “hay que recaudar plata en los shows, pero que la

ópera no es un género muy vistoso, no va nadie”. Ese día por la noche hay un concierto de ópera en el que participa la orquesta. La conversación continúa:

Flavia: Lo que pasa que acá no tenemos una cultura musical, por eso tampoco avanzamos, vos fijate cómo está Francia, Alemania, Inglaterra, se llenan los teatros de gente de todas las edades.

Gustavo: Igual al chico nuestro tenemos que darle la calidad musical, tiene que saber lo que es una ópera, después si quiere tocar cumbia, que toque cumbia, pero él tiene que saber lo que es el Barbero de Sevilla[18], tiene que saber lo que es Enea[19], después si quiere tocar eso que toque, y si quiere tocar, después la opción es de él. Y el chico ¿cuándo va a ver una ópera, ¿cuándo va a ir al Colón que sale tres lucas la entrada? Nunca va a ver una ópera, por lo menos con esto le llegamos.

Fragmento de registro de campo, conversaciones durante un recreo, julio de 2017

Investigadora: ¿Y qué temas tocan en la orquesta, le gustan las canciones?

Claudia: Sí, por lo general, eh, por Carlos que es el director siempre se tiraron más a lo clásico. Pero a los chicos también les gusta, por ejemplo, con Hugo Figueras[20], fue una de las primeras veces que los chicos se divirtieron realmente. Lo otro es como muy serio, muy conservador. Y también no atrae a la gente que nosotros queremos atraer. Eh, la familia de los chicos que vienen acá, o sea, a los más humildes. Como yo te digo, yo jamás en mi casa había escuchado música clásica. Y a raíz de esto, ahora empecé a escuchar, pero también escucho como mi hija te toca no sé, una canción para chicos.

Entrevista con Claudia, madre de una nena que asiste a la orquesta, diciembre de 2016

Profundizando en lo que venimos desarrollando en los párrafos previos, observamos que estos sentidos respecto de la música clásica como “más compleja” y la popular como “más divertida” aparecen en reiteradas oportunidades entre los diversos sujetos. En el último fragmento de entrevista son significativos los dichos de

una de las mamás cuando asocia a la música clásica a un estilo conservador y aburrido y cuando sostiene que los/as chicos/as “la primera vez que se divertieron” fue cuando tocaron música infantil. La cuestión de la complejidad queda asociada al repertorio “clásico” que además es significado como parte de la “cultura musical” necesaria para que los/as destinatarios/as aprendan, se formen, adquieran los conocimientos y habilidades con los que luego en un futuro podrán elegir qué música tocar. Entrelazado aparece el sentido de “la calidad musical” y la orquesta como uno de los medios a través de los cuales los/as niños/as y jóvenes pueden acercarse a ella. Así la música “clásica” es la portadora de esa “calidad musical” que “hay que darle” a los/as chicos/as para que luego puedan elegir lo que les gusta tocar.

En estrecha vinculación, algunos sujetos que participan de la orquesta entienden que la falta de “cultura musical” se debe, en parte, a la falta de posibilidad en el acceso, como cuando observamos en la conversación entre Flavia y Gustavo que se menciona que a la ópera se puede acceder en algunas pocas circunstancias: o yendo al Teatro Colón, para lo cual se necesita mucho dinero para pagar la entrada, o participando de experiencias como la orquesta documentada. Así, se desprende un supuesto que sostiene que este tipo de políticas socioeducativas favorece el acercamiento de los sectores denominados vulnerables a recursos culturales como la música “clásica”, quienes se entiende que no tendrían la posibilidad de tener contacto con esta música de otra manera que a través de la Orquesta (Fabrizio y Montero, 2013). Sin embargo, lo documentado nos permite poner de relieve cómo muchos de esos supuestos, que entendemos definidos *apriorísticamente*, entran en tensión con las prácticas enunciadas por sujetos de los sectores aludidos (Fabrizio y Montero, 2015). El registro etnográfico nos permite cuestionar esos sentidos que se definen muchas veces *a priori* y que contornean ideas respecto de la atención de la educación de la infancia y la juventud como prácticas “fuertemente restringidas a una inmodificable “cultura” y “disposición” de “clase”” (Cerletti, Fabrizio y Santillán, 2018:1). En varias de las entrevistas que realizamos con madres de niños/as que asisten a la orquesta son significativos los momentos en que nos comentan que el contacto con la música es previo a que sus hijos/as comiencen a participar de la orquesta. Asimismo, al consultarles qué estilos musicales escuchaban, varias de ellas nos mencionan una serie de estilos vinculados a la música clásica o al folklore.

De esta manera, la pertenencia a cierta clase social no determina directamente el uso y consumo de *determinados* productos culturales, problematizando así, el supuesto que sostiene apriorísticamente que los sectores populares

no acceden a músicas académicas como la clásica si no es por experiencias como estas. Compartimos con Cerletti (2018), la complejidad de establecer la adscripción de clase de los sujetos. Así, comprendemos a la clase social como una categoría histórica que se va configurando en diálogo con la experiencia de los sujetos (Thompson, 1979). Esto no significa eludir la cuestión de clase en el análisis, por el contrario, implica “mantener abierta la hipótesis de clase como uno de los organizadores significativos de ideas y comportamientos, junto con sexo, etnia y generación” (Fonseca, 2005), entre otras dimensiones, problematizando la construcción de supuestos esencialistas y apriorísticos. El abordaje de las prácticas cotidianas y la consideración de las experiencias de los sujetos nutren las reflexiones en este sentido e iluminan la complejidad de la desigualdad social, atendiendo a estas categorías –clase, etnia, género, etcétera- entramadas en procesos dinámicos e históricos (Cerletti, 2018).

Asimismo, estos fragmentos nos permiten dar cuenta que los sentidos en torno a lo clásico como parte de la “cultura musical” o a la ópera como un género que debe ser trabajado en la orquesta no predominan de modo homogéneo en el marco de la experiencia documentada, sino que son tensionados permanentemente en el devenir cotidiano de las actividades de la orquesta. Como venimos desarrollando, la planificación y selección de contenidos se encuentra atravesada por tensiones y heterogéneas valoraciones que se van dirimiendo en el territorio a través de procesos de disputa y negociación. Durante nuestro trabajo de campo, observamos la ejecución de una ópera durante un concierto, la cual fue seleccionada por Carlos, la ópera era *La Serva Padrona* de Giovanni Battista Pergolesi^[21]. Al otro día, al encontrarme con Diego en los ensayos generales de la orquesta me comenta que no le gusta la ópera “mucho menos esa, si fuera Mozart por lo menos” (Fragmento de registro de campo, noviembre de 2016). Aparecen así distintos posicionamientos respecto de lo que los sujetos entienden que debe ser enseñado y aprendido en el marco de la orquesta. Como observamos, no todos/as los/as adultos/as responsables de diagramar los contenidos tienen las mismas valoraciones en torno a la necesidad de que una ópera integre el repertorio. Asimismo, incluso dentro del género ópera aparecen diferenciales estimaciones de acuerdo al tono de la obra o a su autor. En los siguientes fragmentos de entrevista ahondamos en estas heterogéneas y conflictivas apreciaciones respecto del repertorio musical de acuerdo a su género y procedencia:

Investigadora: ¿Y cómo se elige el repertorio, está en el programa eso?

Diego: No, mirá, nosotros tenemos estas dos tendencias acá adentro viste. Y estamos luchando contra una. Somos medio que somos 18 y uno acá [se ríe] (...). Y tiene, [Carlos] es una referencia importante. Vos pensá que fue maestro nuestro. Es el, no sé, es el director del coro del Nacio [se refiere al colegio secundario Nacional del partido], que tiene 28 años, es como una referencia. (...) Yo le había sugerido que bueno, que el repertorio debía ser una elección de todos los profes, o por lo menos una elección de él aprobada por los demás. Viste, porque sino, el repertorio de la juvenil es tipo bueno, un día vos llegás y te enterás que la juvenil está tocando eso porque él lo decidió. Y después los profes te dicen, “no bueno, pero mis alumnos no llegan todavía a eso, o no me parece apropiado”. Y en cambio, con la de los chiquitos, o bueno, con la de los chiquitos no, con la “pre”, ya empezamos a jugar con eso. Esto de que las profes elijan, y después se charle, o que todos los profes puedan sugerir. No sé, hay obras que las sugirió el profe de contra [contrabajo], trajo obras que se hacían en [otra orquesta escuela que él trabaja] y que él dijo “che, mirá esta me parece que está buena”. Este, sí, eso, cosa que, material que sugerí yo, material que sugirieron las profes, así, como consensuado. Viste, o por ejemplo no sé, o yo ponele, yo no sé si este año sugerí una obra en particular, pero sí, la temática. Decir, bueno loco, laburemos, démosle énfasis a la música popular argentina, démosle, viste. Con Carlos, la negociación del año pasado, fue, bueno, una obra argentina en el repertorio, una por lo menos. Y este año, le metimos tres, sí, que las eligió él, todo, porque después se copa. Él cuando ve que funciona, cuando ve que todos lo aplaudieron, ah, listo. (...) O nada, o te viene con esta cosa de decir, bueno, listo, no sé, La Serva Padrona [se refiere a la ópera], viste, qué sé yo, que hicimos, dale boludo [sic], es todo lo contrario de todo lo que estamos predicando nosotros, boludo [sic], dale, viste, o del lugar al que queremos llegar. (...).

Y no sé, la otra vez [en un concierto] (...) cuando terminó todo, estaba organizando la bajada de los pibes del escenario, claro. Terminó el concierto, venían los trombones y se pusieron a tocar cumbia con los trombones, entendés. Estuvo buenísimo, viste, eh, pa, pa, la gente aplaudía. (...) Y hasta me resultó divertido hasta esa escena porque, los pibes le pasaban por al lado, tocando el trombón rompiéndole la cabeza, tocándole cumbia, sí, sí, tremendo.

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

En los fragmentos previos observamos cómo las disputas y negociaciones atañen también a las valoraciones sobre géneros musicales que no necesariamente aparecen en las planificaciones de los contenidos, como la cumbia y el rock, pero surgen en instancias informales, intersticios que se abren a partir de las actividades de la orquesta como finales de concierto, pausas en los ensayos, etcétera. En el siguiente fragmento de registro, documentado durante un ensayo de la camerata, es interesante analizar el lugar otorgado al rock respecto de lo clásico.

Es sábado por la mañana y transcurre el ensayo de camerata. Hoy son 19 en total sobre el escenario: 4 contrabajos, 4 cellos, 7 violines y 4 violas, y Carlos dirigiendo. En un momento se detienen, entre obra y obra, y Carlos menciona que recuerda una canción y canta

Carlos: “Es tuya Juan, reclamala Juan” ¿es de Kuriaki^[22]? Yo cuando escuché eso, dije, “me retiro” [risas]. Claro, porque uno se mata en el conservatorio tratando de escuchar un semitono, un cuarto de tono para que venga un tipo y diga “abarájame en la bañera” [con tono de burla] ¡y se llena de guita! [Risas].

Cellista mujer: Yo creo que le dieron bola porque era el hijo de Spinetta^[23], porque si no le tiraban con todo.

Carlos: Yo le hubiera tirado con todo aunque fuera el hijo de Spinetta.

Mientras uno de los violinistas toca la melodía de *Seguir viviendo sin tu amor*^[24]. Siguen hablando y Carlos dice que Spinetta tiene las melodías más hermosas, junto con las de los Beatles. Que él en los '60, '70 cuando escuchaba eso sentía que ya no había nada que hacer.

Fragmento de registro de campo, ensayo de camerata, marzo de 2017

A partir del registro de campo vemos cómo se estima que el éxito de Illya Kuryaki es en parte gracias a que uno de los integrantes es el hijo de Luis Alberto Spinetta reproduciendo una idea que postula que en esos casos el éxito se da por los contactos de esas personas y no por su “calidad musical”. Además, desliza que seguramente ninguno de los que integran la banda mencionada asistió a algún conservatorio, porque de haberlo hecho no podrían haber compuesto esa música asociando la música de rock a un estilo que circula fuera de los ámbitos formales de educación musical. De este modo, los conservatorios son significados como los lugares de estudio que albergan algunos estilos de música, y el rock como estilo musical que transita fuera de ellos generalizando una idea que postula que quienes se dedican a tocar música de rock no desarrollarían una complejidad musical significativa. Sin embargo, también podemos notar que hay consideraciones sobre algunas excepciones como el caso de Luis Alberto Spinetta, el cual también es entendido por muchas personas como un músico de rock diferente, con melodías “más complejas”.

En esta misma línea, observamos como estos sentidos en torno a la valoración de la música clásica y de otros estilos del ámbito popular también aparecen entre algunos/as de los/as niños/as y jóvenes, sobre todo aquellos/as que son parte de la camerata, ya que es una de las jóvenes que asiste a la orquesta la que plantea que el éxito de Illya Kuryaki seguramente se debe a los contactos personales. Por otro lado, registramos que algunos/as niños/as y jóvenes deciden a qué conciertos asistir de acuerdo a la música que se va a ejecutar. En una oportunidad un grupo de violinistas decidió no ir a un concierto que se realizaría en conjunto con Hugo Figueras y eso fue interpretado por algunos/as adultos/as con niños/as y jóvenes a su cargo, algunos/as docentes y algunos/as jóvenes como una significación de parte de los/as destinatarios/as a partir de la cual clasifican la música en “música de primera” y “música de segunda”. Así, aparece una idea de que en la orquesta algunos/as destinatarios/as comprenden que hay música de primera, aquella vinculada al estilo clásico; y música de segunda, la que es parte de otros repertorios como la música infantil. De tal modo, considerando la múltiple direccionalidad de los acuerdos y desacuerdos (Cerletti, 2014) entre los diferentes sujetos, estos registros nos permiten reflexionar en relación a la multiplicidad de prácticas en las que se dinamizan sentidos respecto de los procesos de valoración de conocimientos, tanto por la ausencia de músicos/as en determinados conciertos como por las interpretaciones que luego realizan algunos sujetos de estas ausencias. Asimismo, estas prácticas comienzan a ser interpretadas y cuestionadas y aparecen ideas y propuestas que entran en tensión con los postulados centrales de este programa. En esa misma oportunidad en la que registramos una conversación entre

madres y profesoras que mencionaban las diferenciales elecciones que realizan los/as chicos/as respecto de la asistencia a los conciertos de acuerdo a la música que se vaya a ejecutar, también observamos algunos comentarios de algunos/as docentes que resultan sugestivos para seguir problematizando estas dimensiones:

Luciana, la profe de cello, se queja de la falta de compromiso que hay tanto en los/as niños/as como en las familias “hay mucha desidia, lo ves en las inasistencias”. Luciana sigue diciendo que ella también está mal por la actitud de los/as chicos/as “Yo estoy muy dolida, no vienen, no estudian, llegan tarde”. Luciana cuenta que Diego le dijo que bueno, que abran la convocatoria de cellistas para el año que viene, y Elisa dice “y sí, que sientan la competencia”.

Fragmentos de registro de campo, conversaciones durante un recreo de un día sábado, noviembre de 2016

En este sentido, la idea de la apertura de convocatoria a cellos para que los/as que están “sientan la competencia” y se comprometan nos invita a pensar en las oscilaciones que ocurren en los territorios respecto de lo que se prioriza cuando se piensa en las participaciones de los/as destinatarios/as y en cómo se promueve la inclusión de aquellos/as que “no se comprometen”. ¿Por qué no van? ¿No van porque “no se comprometen”? Y si “no se comprometen”, ¿no se comprometen “por desidia”? ¿Qué otras cuestiones pueden estar movilizando la “falta de compromiso”? Son interrogantes que nos invitan a reflexionar poniendo en diálogo la producción de responsabilidades asociadas a sentidos hegemonizados de atención de la infancia y la juventud que registramos en la orquesta y el horizonte de “inclusión educativa” planteado por estos dispositivos.

Una orquesta sinfónica: entre la inclusión, el compromiso y la producción de responsabilidades

Las tensiones respecto de las prácticas en la orquesta en torno a la inclusión de los/as niños/as y jóvenes oscila entre el compromiso que se espera que tengan tanto ellos/as como los/as adultos/as que los/as tienen a su cargo,

y en la inclusión y permanencia en la experiencia. De este modo, aparece la cuestión de la definición de responsabilidades respecto de la atención y educación de niños/as y jóvenes. Retomamos el siguiente fragmento de registro de campo para luego desarrollar una serie de reflexiones:

Se arma una mini conversación entre Luciana la profe de cello, Elisa, Flavia y yo. Luciana dice “Una chica estuvo un mes y medio sin venir y ¡con un cello en su casa! ¡De la orquesta! Está bien, situación complicada, la madre se fue, ella no tiene adonde ir, está con un bolsito, duerme un día en un lado, otro en otro. Yo entiendo esta situación pero igual, un poco de compromiso debería tener, no podés quedarte con el cello en tu casa, 16 años. Tendría que devolver el cello, esto es un colectivo de trabajo, por lo menos venir y avisar”. Elisa y Flavia que están participando de la conversación, asienten con la cabeza aprobando los dichos de Luciana, la profe.

La conversación continúa y se ponen a hablar de la venta de rifas que está impulsando “la cooperadora”. Plantean que “los padres” no se comprometen, que sólo les piden que vendan cinco. Flavia los quiere obligar a que las vendan “de última si no las vendes, compralas vos”. Cuenta que todos “los padres” no se llevaron rifas, y que vienen y depositan a lxs pibes ahí y se piensan que todo sucede. Luciana cuenta “claro, viene el pibe con el violín con dos cuerdas rotas y me dicen “se rompieron dos cuerdas” y me lo da como si lo tuviera que resolver yo”.

Fragmentos de registro de campo, conversaciones durante un recreo de un día sábado, noviembre de 2016

El diálogo entre la profesora de cello y las madres de “la cooperadora” es interesante para pensar las maneras en que estas políticas diseñadas a nivel central para promover la inclusión de sectores vulnerables, son dinamizadas en los territorios y teñidas de sentidos históricos respecto de la atención y educación de la infancia y la juventud. Observamos que aparece la idea –hegemonizada– que sostiene que muchas familias no se ocupan de sus hijos/as y “los/as depositan” en la orquesta -o en la escuela– para que otros/as los/as atiendan. Compartimos con Cerletti y Santillán (2018) que el supuesto que sostiene que la filiación directa determina la responsabilidad respecto de la educación de niños/as y jóvenes no tiene ningún sustento concreto, sino que se trata de modalidades

sociohistóricamente configuradas en cada sociedad. Así,

se suele aludir a maneras específicas y reiteradas a la responsabilidad parental que ubican en el medio de la escena a los progenitores de los niños –con centralidad en las madres- y que situarían a dicha responsabilidad como condición exclusiva para el pleno desarrollo y bienestar de los niños (Cerletti y Santillán, 2018:88).

Como desarrollan Cerletti y Santillán (2018), en las últimas décadas se ha consolidado un frente discursivo respecto del cuidado y la educación infantil y juvenil en el que participan organismos internacionales y agencias nacionales y que ha contribuido a que se hegemonicen determinadas modalidades de “acompañar” y “participar” en el crecimiento y educación de las generaciones más jóvenes, denominadas como “correctas”, en detrimento de otras posibles. Las autoras señalan que estas modalidades anudan interpelaciones a las presencias (físicas) de las familias y modelaciones de comportamientos adultos, que se articulan con la producción de expectativas respecto de cómo se espera que “las familias” se vinculen con las escuelas y con otros espacios de educación y socialización de los/as niños/as. “A la vez, estas regulaciones incluyen un conjunto de sugerencias respecto de las acciones a realizar en el ámbito doméstico” (Cerletti y Santillán, 2018:89).

Y este frente discursivo se asienta sobre fuertes supuestos –lineales, apriorísticos- en torno a la asociación de determinadas prácticas educativas de acuerdo a la situación de clase de los sujetos (Cerletti, Fabrizio y Santillán, 2018; Cerletti, 2014 y 2018; Cerletti y Gessaghi, 2017).

De lo documentado, surgen también las disputas en torno a dirimir quién debe ocuparse de señalar la responsabilidad que “debe asumir” esa familia, y es interesante ver cómo algunas madres que integran “la cooperadora” proponen “obligar” a otros/as adultos/as a asumir la responsabilidad de comprar todas las rifas en el caso de que no puedan venderlas, sin cuestionarse si por caso, tienen o no los medios económicos para hacerlo. Retomando nuevamente a Cerletti (2014), identificamos múltiples direcciones en las tensiones y apreciaciones entre los diversos grupos definidos hegemónicamente como responsables de la educación de niños y jóvenes.

Las apelaciones a la responsabilidad de los padres de los niños, incluso las culpabilizaciones, no se producen linealmente entre maestros y padres (...). Estos modos de remarcar las obligaciones y las responsabilidades (y las interpretaciones de incumplimiento), particularmente de las madres, son recurrentes, como se dijo, tanto de parte de docentes como de otras personas (Cerletti, 2014:159-160).

En esta misma línea, se delinea un posicionamiento que supone que una joven de 16 años es lo suficientemente “grande” para asumir la responsabilidad de devolver un instrumento que la orquesta le prestó, aun señalando situaciones “difíciles” por las que transita. El relato sobre la cellista que no devuelve el instrumento y el enojo de la docente nos permite analizar las tensiones y oscilaciones entre la letra de los programas y el devenir en los territorios. Observamos que estas oscilaciones, en algunas ocasiones, se materializan en prácticas de los/as docentes que tensionan los objetivos como el que sostiene la búsqueda de inclusión de sectores vulnerables que, entendemos, se encuentran atravesados por múltiples problemáticas que van más allá de la cuestión educativa. Recurrentemente, la oscilación entre la “calidad musical” y “la inclusión” se convierte en una cuerda que es tironeada de ambos lados por sentidos atravesados por fuertes huellas históricas respecto de lo artístico, la educación, las responsabilidades en torno a la atención de la infancia y la juventud, ser niño/a, ser joven, entre otros. Asimismo, en este juego de tiranteces se entraman las diversas trayectorias formativas de los sujetos responsables de la experiencia –docentes, coordinadores– que, como vimos, no están libres de tensiones y consensos y van resignificando en el propio devenir los sentidos con los que fue delineado el programa a nivel central.

Consideraciones finales

A partir de lo desarrollado en este trabajo hemos problematizado cuestiones vinculadas a la definición de *persona educada* y a los procesos de validación de conocimientos en contextos formativos como la orquesta,

dando cuenta de la importancia de analizar las prácticas situadas socio históricamente atendiendo a las disputas y consensos que configuran las tramas en los territorios.

De esta manera, reflexionamos sobre los diversos criterios y sentidos que se ponen en juego en el armado de los repertorios estudiados en la experiencia y que dinamizan valoraciones heterogéneas sobre la música a interpretar. Observamos que algunos sujetos significan la música “clásica” como la mejor opción para el desarrollo de conocimientos y habilidades al entenderla como más “compleja” y adecuada para el despliegue de aprendizajes en el marco de la orquesta. Articuladamente, interpretamos las tensiones que se producen en el devenir de la orquesta respecto de estas heterogéneas valoraciones y evidenciamos los diversos posicionamientos elaborados por los sujetos en relación a lo que debe ser enseñado y aprendido en este contexto.

El análisis en este sentido, de las tensiones y disputas en relación a los modos en los que se desarrollan los procesos de producción y valoración de los conocimientos desplegados en la orquesta, entendemos que nos permite dimensionar el carácter histórico de estas prácticas.

Asimismo, en el devenir de la orquesta, al tiempo que los sujetos interpelan las propuestas oficiales, van configurando responsabilidades y obligaciones respecto de la educación, atención e inclusión infantil y juvenil. Esta configuración de responsabilidades y obligaciones –propias y ajenas- ocurre en una trama de relaciones de diálogo, disputa y consenso que los actores entablan entre sí y con el Estado (Fabrizio, 2022), desplegando acciones de demanda y a través de específicas modalidades de participación y vinculación con la orquesta. Al mismo tiempo, estos sentidos y prácticas dialogan con las expectativas que los sujetos construyen respecto de las trayectorias de los/as destinatarios/as en la experiencia (Fabrizio y Montero, 2015).

Notas de la ponencia:

[1] Sistema de referencias bibliográficas: APA 7ma. edición.

[2] Levinson y Holland (1996) refieren a la *producción cultural de la persona educada* como un proceso local, conflictivo y atravesado por disputas y relaciones de poder desiguales en el que cada sociedad define históricamente lo que las personas deben aprender para ser consideradas educadas –o *entendidas*- en su tiempo.

[3] El periodo clásico otorga el nombre a lo que se entenderá en los siguientes años como la música académica. Durante su desarrollo se establecen modelos que se enseñan como arquetipos para la composición musical. El clasicismo es descripto como un momento equilibrado y con claridad conceptual en el desarrollo de la música. El Romanticismo, que será su predecesor, es caracterizado por imprimirle más pasión y sentimiento a los motivos musicales.

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

[5] En el caso del tango por ejemplo, son conocidas las Orquestas Típicas que incluyen una menor cantidad de instrumentos y algunos distintivos de este estilo como el bandoneón.

[6] La “preorquesta” es la instancia de la experiencia en la que participan de la práctica grupal orquestal aquellos/as niños/as y jóvenes que recién comienzan o que menos formación tienen.

[7] Se refiere al programa Finale, el cual es un editor de partituras que permite escribir música en la computadora para luego imprimir las partituras.

[8] Es una obra compuesta por Eduardo Falú que recorre distintos estilos de la música folklórica como Chamamé, Chacarera, Zamba, Vidala Chayera, Carnavalito, Bailecito y Malambo.

[9] Se refiere a las notas musicales que son do, re, mi, fa, sol, la y si.

- [10] Es una parte que tienen los instrumentos de cuerda que cubre el mástil y es donde se pulsan las cuerdas para ir logrando que suenen las diferentes notas.
- [11] Es uno de los seis poemas sinfónicos que componen la obra del compositor checo Bedrich Smetana llamada Mi Patria.
- [12] Se refiere a los instrumentos de viento que utilizan una peña caña que vibra y produce el sonido.
- [13] Se refiere a Juan Carlos Cuacci, un compositor y arreglador argentino.
- [14] La Reina Batata y La Canción del Jacarandá son canciones infantiles de la compositora argentina María Elena Walsh.
- [15] Se refiere al Teatro Colón de Buenos Aires, reconocido como una de las salas de ópera más importantes del mundo. La actual sede fue inaugurada el 25 de mayo de 1908.
- [16] “El bombón asesino” es una canción compuesta por el músico santafesino Juan Baena y grabada en 2004 por la agrupación de cumbia santafesina Los Palmeras.
- [17] La serenata para cuerdas N° 13 en sol mayor, conocida como Pequeña Serenata Nocturna, fue compuesta por Mozart en el año 1787 y constituye una obra que integra lo que se conoció como el clasicismo en el desarrollo de la música.
- [18] El Barbero de Sevilla es una ópera cuya música fue compuesta por Gioachino Rossini y el guión por Cesare Sterbini. Está basado en una comedia (1775), con el mismo nombre, cuyo autor es Pierre-Agustín de Beaumarchais.
- [19] *Dido y Eneas* es una ópera cuyo libreto fue escrito por Nahum Tate basado en su obra trágica *Brutus of Alba or The Enchanted Lovers* y en el canto IV de la *Eneida* de Virgilio. La música fue compuesta por Henry Purcell. Durante nuestro trabajo de campo, la camerata preparó esta ópera y la presentó en diversos escenarios junto a un coro de la zona.

[20] Hugo Figueras es un músico argentino oriundo de La Pampa que se dedica principalmente a la composición y ejecución de música infantil.

[21] La Serva Padrona (La Criada Patrona) es un intermezzo de 1733 compuesto en dos partes con música de Giovanni Pergolesi y libreto de Jacopo Angello Nelli. La ópera se presentó originalmente como intermezzo de Il prigionier superbo (El orgulloso prisionero), ópera seria de Pergolesi. Un intermezzo es una ópera breve que solía presentarse en los entreactos de las óperas serias. Generalmente tenían un tono cómico y argumentos populares y realistas. Una ópera seria remite a la época barroca e intenta llevar a los escenarios el drama a través de la música. Predominó en Europa entre los años 1720 y 1770.

[22] Illya Kuryaki and the Valderramas fue un dúo de rock, pop, hip hop, funk y soul argentino integrado por Dante Spinetta y Emmanuel Horvilleur que se desarrolló principalmente durante la década del '90. Dante Spinetta es uno de los hijos del conocido músico de rock argentino Luis Alberto Spinetta.

[23] Luis Alberto Spinetta es un músico de rock argentino reconocido y respetado no sólo dentro del rock sino en el marco de otros géneros musicales por su prolífica obra musical.

[24] “Seguir viviendo sin tu amor” es una canción compuesta por Luis Alberto Spinetta que formó parte del disco *Pelusón of Milk* editado en 1991.

Bibliografía de la ponencia

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Biblos.
- Cerletti, L. (2018). Educación infantil y familias de clase media. Un análisis etnográfico. *Revista Contemporánea de educación*, v13, n°26, 68-84.
- Cerletti, L., Fabrizio M. L. y Montero, J. (2012). Desafíos de ahora y siempre: sobre el trabajo con referentes empíricos múltiples. Ponencia presentada en Segundo Seminario Taller de Antropología y Educación, CEACU, Universidad Nacional de Rosario.
- Cerletti, L., Fabrizio, M. L. y Santillán, L. (2018). Educación, escolarización infantil y clases sociales: un análisis de las iniciativas colectivas y de las expectativas de futuro documentadas desde las familias. En: Abate Daga, M. y Rodríguez Rocha, E. (comps.) *Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación, 2018*. Editorial del Centro de Estudios Avanzados.
- Cerletti, L. y Gessaghi, V. (2017). ¿Niños pobres? ¿Niños ricos? Discusiones sobre las representaciones regulaciones de la vida familiar en torno a la escolaridad infantil. En: Novaro, G.; Santillán, L.; Padawer, A. y Cerletti, L. (coords.). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Biblos.
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2018). Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones

histórico-etnográficas. *Cuadernos de Antropología social* /47, 87-103.

Fabrizio, M. L. (2019). Niñez y agencia infantil: reflexiones a partir de una orquesta infanto juvenil. *Avá. Revista del Postgrado en Antropología Social*, Vol. 34, 29-56.

Fabrizio, M. L. (2022). “La cooperadora” de una orquesta escuela. Reflexiones acerca de la relación entre “familias” y educación de niños/as y jóvenes. *RUNA, Archivo para las ciencias del hombre*, 43 (2), 361-378.

Fabrizio, M. L. y Montero, J. (2013). Usos de contenidos artísticos en experiencias formativas de sectores sociales divergentes: producción social del conocimiento y procesos de apropiación que protagonizan niños, jóvenes y adultos. *Actas de las VII Jornadas de Investigación de Antropología Social*.

Fabrizio, M. L. y Montero, J. (2015). Expectativas de adultos y trayectorias de niños y jóvenes: formulaciones sobre el futuro de sujetos en contextos formativos divergentes marcados por la desigualdad social. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*. Año XVIII, N° XIX, 75-99.

Fonseca, C. (2005). La clase social y su recusación etnográfica. *Etnografías contemporáneas*, v.1, n° 1, 117-138.

Levinson, B. y Holland, D. (1996). *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press.

Ortner, S. (1984). Theory in Anthropology since the sixties. *Comparativa Studies in Society and History*, 26 (1), 126-166.

Rockwell, E. (1996). Claves acerca de la “apropiación”: la escolarización rural en México. En: Levinson, B. y Holland, D. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en el proceso etnográfico*. Paidós.

Thompson, E. (1979). *Tradición, revuelta y conciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Crítica.

