

## ***Hacer y aprender música en una orquesta escuela: un análisis de los procesos de producción de conocimiento***

**María Laura Fabrizio**

Universidad de Buenos Aires

Argentina

marialaurafabrizio@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3141-4869>

### **RESUMEN**

Este artículo analiza procesos de producción de conocimiento que ocurren en una orquesta escuela dependiente del Programa de Orquestas Escuela de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Entendiendo que los procesos de producción de conocimiento que se despliegan en la orquesta deben ser analizados en tanto tramas de relaciones sociales e históricas en los que ocurren aprendizajes de manera situada, atendemos, desde una perspectiva etnográfica, a las maneras en que los/as docentes y coordinadores proponen determinadas prácticas respecto de cómo aprender y ejecutar música.

Entendemos que se configuran un conjunto de valores que muchos de los sujetos que participan en la orquesta entienden como centrales en el recorrido formativo de los/as destinatarios. Y que así se configuran modalidades específicas de producción de conocimiento musical que, si bien no se encuentran libres de negociaciones y disputas, son consensuadas por los/as docentes y coordinadores de la orquesta como la manera en que deben desplegarse las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto documentado. Entendemos, también, que estas orientaciones se encuentran anudadas a las propias trayectorias de formación profesional de las personas a cargo de la experiencia.

### **PALABRAS CLAVE**

orquesta escuela, producción de conocimiento, aprendizaje situado.

**Making and learning music in a school orchestra: an analysis**

**ARTÍCULO LIBRE**



## of the processes of knowledge production

### ABSTRACT

This article analyses the processes of knowledge production that take place in a school orchestra that depends on the School Orchestra Programme of the province of Buenos Aires, Argentina. Understanding that the processes of knowledge production that take place in the orchestra must be analysed as social and historical relationships in which learning occurs in a situated way, we look, from an ethnographic perspective, at the ways in which teachers and coordinators propose certain practices regarding how to learn and perform music.

We understand that a set of values are configured that many of the subjects who participate in the orchestra understand as central in the formative journey of the recipients. And that in this way specific modalities of musical knowledge production are configured which, although not free of negotiations and disputes, are agreed upon by the orchestra's teachers and coordinators as the way in which teaching and learning practices should be deployed in the documented context. We also understand that these orientations are linked to the professional training trajectories of the people in charge of the experience.

### KEYWORDS

school orchestra, knowledge production, situated learning

## Fazer e aprender música numa orquestra escolar: uma análise dos processos de produção de conhecimento

### RESUMO

Este artigo analisa os processos de produção de conhecimento que ocorrem numa orquestra escolar dependente do Programa de Orquestras Escolares da província de Buenos Aires, Argentina. Entendendo que os processos de produção de conhecimento que ocorrem na orquestra devem ser analisados como relações sociais e históricas nas quais a aprendizagem ocorre de modo situado, observamos, a partir de uma perspectiva etnográfica, as formas nas que os professores e coordenadores propõem determinadas práticas com respeito aos modos de aprender e executar música.

Entendemos que se configura um conjunto de valores que muitos dos sujeitos que participam da orquestra entendem como centrais no percurso formativo dos destinatários. E que, dessa forma, configuram-se modalidades específicas de produção de conhecimento musical que, embora não estejam livres de negociações e disputas, são acordadas pelos professores e coordenadores da orquestra como o modo pelo qual as práticas de ensino e aprendizagem devem ser implantadas no contexto documentado. Além disso, entendemos que essas orientações estão vinculadas às trajetórias de formação profissional das pessoas responsáveis pela experiência.

### PALAVRAS-CHAVE

orquestra escolar, produção de conhecimento, aprendizagem situada



FECHA DE RECIBIDO 20/10/2024

FECHA DE ACEPTADO 10/02/2025

**COMO CITAR ESTE ARTICULO**

Fabrizio, M.L. (2025) Hacer y aprender música en una orquesta escuela: un análisis de los procesos de producción de conocimiento. Revista de la Escuela de Antropología, XXXVI, pp. 1-27. DOI 10.35305/rea.XXXVI.299

**Introducción**

En este trabajo, nuestro propósito es reflexionar en torno a los procesos de producción de conocimiento que ocurren en una orquesta escuela dependiente del Programa de Orquestas Escuela de la provincia de Buenos Aires en Argentina. Dicho programa es una iniciativa estatal socioeducativa destinada a niños/as y jóvenes que busca atender la desigualdad social y educativa en la que transitan y viven sus destinatarios/as. Se inició en el año 2005 como Programa Provincial de Orquestas Juveniles y fue reglamentado en el año 2011 como Programa Provincial de Orquestas Escuela a través de la Resolución N° 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.<sup>1</sup>

Entre los años 2016 y 2018 realizamos trabajo de campo en una de las orquestas escuela que depende de este programa. La orquesta con la que trabajamos comenzó a desarrollarse en 2009, y durante nuestro trabajo de campo asistían a ella más de 130 niños/as y jóvenes de entre 5 y 21 años. Las actividades planificadas en el marco de la orquesta<sup>2</sup> se desarrollan en cuatro sedes que se encuentran ubicadas en zonas geográficas —localidades— diferentes y diversas socioeconómicamente, pero todas pertene-

1 Otras iniciativas estatales que promueven el desarrollo de orquestas son el Programa de Orquestas Infantiles y Juveniles de la CABA, el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario que depende del gobierno nacional, entre otros (para profundizar en los diversos programas de orquestas ver Avenburg, Cibeá y Talellis, 2017 y Autora, 2022).

2 La orquesta cuenta con un/a coordinador/a pedagógico/a, varios/as directores/as de orquesta, docentes de los diversos instrumentos que pueden aprenderse en el marco del proyecto (viola, violín, violoncello, contrabajo, guitarra, trompeta, trombón, oboe, fagot, flauta travesa, entre otros), docentes de lenguaje musical y preceptores.



cientes al mismo partido del conurbano bonaerense sur.<sup>3</sup>

Durante el trabajo de campo, realizamos observación participante (Guber, 2004) en una amplia diversidad de instancias y actividades tales como ensayos generales, clases individuales, talleres de sección de instrumentos, conciertos, muestras anuales y semestrales, audiciones, encuentros con otras orquestas, recreos, reuniones de "la cooperadora". También realizamos entrevistas en profundidad (Guber, 2004) a diferentes actores que participan del proyecto, como niños/as y jóvenes que asisten a la orquesta, docentes de los diversos instrumentos, docentes de lenguaje musical, adultos/as con niños/as a su cargo, integrantes de "la cooperadora", coordinadores, directores de orquesta, preceptores. Asimismo, relevamos y analizamos fuentes secundarias y material documental oficial.

El trabajo de campo lo realizamos 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) 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). Proponemos un análisis interpretativo (Achilli, 2005) de los procesos educativos y de intervención social de la infancia y la juventud fuertemente centrado 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.

Acorde a esto, los procesos registrados se abordaron desde la perspectiva de los sujetos que los protagonizan, documentando lo no documentado (Rockwell, 2009) y con el propósito de reconstruir a partir de sus propias trayectorias los escenarios particulares donde despliegan sus prácticas, atendiendo a las significaciones y

<sup>3</sup> Preservaremos el anonimato de las localidades (y, por tanto, de los sujetos con los que trabajamos), por lo que nos referiremos al partido o a la localidad cuando referenciemos el territorio en el que se despliega la experiencia.



apropiaciones locales, entendidas como históricamente situadas. Entendemos que los procesos de producción de conocimiento que se despliegan en la orquesta deben ser analizados en tanto tramas de relaciones sociales e históricas en los que ocurren aprendizajes de manera situada. Así, uno de nuestros objetivos es atender, desde una perspectiva etnográfica, las maneras en que las y los docentes y coordinadores proponen determinadas prácticas respecto de cómo aprender y ejecutar música y selecciones específicas de contenidos y obras a ejecutar. También nos proponemos, a partir del material documentado durante nuestro trabajo de campo, dar cuenta de cómo se configuran un conjunto de valores que muchos de los sujetos que participan en la orquesta entienden como centrales en el recorrido formativo de los/as destinatarios/as. Nuestra hipótesis es que estas cuestiones configuran una modalidad específica de producción de conocimiento musical, que es consensuada por los/as docentes y coordinadores de la orquesta como la manera en que deben desplegarse las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto documentado. Sin embargo, argumentamos que también ocurren negociaciones y disputas que se entraman en los procesos relevados. Al mismo tiempo, sugerimos que estas orientaciones se encuentran anudadas a las propias trayectorias de formación profesional de las personas a cargo de la experiencia.

### **Transitar la experiencia: aprender, hacer y escuchar música en la orquesta**

Durante nuestro trabajo de campo registramos que los/as docentes y coordinadores proponen determinadas prácticas respecto de cómo ejecutar un instrumento, de cómo leer música, de cómo tocar en la orquesta, etcétera, que son parte de los procesos de producción de conocimiento que se van desarrollando la experiencia. Así, analizamos los procesos de producción de conocimiento que se despliegan en la orquesta en tanto tramas de relaciones sociales e históricas en los que ocurren aprendizajes de manera situada (Lave, 2015a y 2015b). Retomando a Lave



Toda actividad (entre las que se encuentra el aprendizaje) está situada en -hecha de, es parte de- las relaciones entre personas, contextos y prácticas. Esto nos llevó a la noción de que el aprendizaje se encuentra en comunidades de prácticas complejas (culturales y cambiantes, como parte del proceso histórico que constituye la vida social). Las cosas están constituidas por, y constituidas como, sus relaciones. (Lave, 2015a: 40).

Asimismo, los/as destinatarios/as, que son parte de realidades socioeconómicas diversas y desiguales, participan de clases individuales del instrumento que eligen, clases grupales de lenguaje musical, espacios de taller de instrumentos del mismo grupo (maderas, metales, etcétera) y prácticas colectivas (ensayos de orquesta, de preorquesta y de camerata<sup>4</sup>) para ir conformando una orquesta sinfónica. De acuerdo a lo que hemos registrado tanto en la letra de los programas como durante nuestro trabajo de campo, la "práctica colectiva" es significada como una de las herramientas de aprendizaje distintivas de estas experiencias. La propuesta de aprendizaje colectivo a través de la práctica orquestal requiere que los/as niños/as y jóvenes vayan adquiriendo conocimientos y habilidades que son parte de un sistema musical particular. Este sistema es el mismo que se utiliza en instituciones formales de educación musical tales como los conservatorios clásicos o las escuelas de música que se centran en otros estilos como el jazz, el tango y el folklore y es también difundido en diversos métodos de enseñanza. Este conjunto específico de conocimientos privilegia el aprendizaje de un sistema tonal, de escalas mayores, menores y sus variantes, de composición a partir de determinadas pautas que dan a los acordes ciertas funciones (dominante, subdominante, tónica), normas de composición, usos determinados de las notas o de la armonía de acuerdo a los géneros que se intentan reproducir, una métrica acordada a modo de convención, entre otras cuestiones. Asimismo, el despliegue de este sistema pone en juego el

<sup>4</sup> La orquesta es la instancia de práctica grupal de la que participan todos los destinatarios/as, la preorquesta es la instancia práctica grupal de la que participan aquellos/as niños/as y jóvenes que recién comienzan o que menos formación tienen y la camerata es la instancia de práctica grupal de la que participan aquellos/as que tienen más conocimientos de lenguaje musical y de ejecución de su instrumento.



contacto con elementos característicos de este aprendizaje como son las hojas pentagramadas, el atril, el afinador, entre otros. Estas prácticas -asociadas a una modalidad específica de construir conocimiento- no son la única forma de acercarse a la música o de aprender a tocar un instrumento, pero configuran el sistema de lenguaje musical hegemónicamente aceptado y validado como método de enseñanza-aprendizaje de la música y como forma de acceder a los conocimientos que se consideran necesarios para ser parte de una orquesta sinfónica. Conocemos otras modalidades de enseñar música que conviven con este sistema pero que no se enseñan en instituciones formales ni en el contexto de la orquesta documentada, tales como el cifrado americano, el aprendizaje de un instrumento "de oído", o sea a través de la escucha e imitación (parcialmente ponderada en la orquesta), de la improvisación colectiva, entre otras.

Así, compartimos con Rúa (2021) que las relaciones de hegemonía y subalternidad estructuran las condiciones de posibilidad a partir de las cuales se legitiman algunas prácticas sobre otras, incluidas las de aprendizaje. En el siguiente fragmento de registro de campo observamos cómo Carlos<sup>5</sup>, el director de la camerata hace mención a esa diversidad de formas de aprender música, y se refiere a los/as músicos/as que no siguen el aprendizaje a través del sistema al que venimos aludiendo como "analfabetos musicalmente":

Carlos: Yo insisto con un concepto, en general, yo nunca tuve necesidad, o muy pocas veces tuve necesidad de explicar este concepto a los cantantes del coro porque la mayoría de los cantantes del coro son analfabetos musicalmente. Pero, en contrapartida tienen una oreja así [hace un gesto de grande sobre su propia oreja] porque como no leen la música, ellos tienen que recibir e imitar exactamente. Ustedes además de leer, que es una ventaja enorme, tienen que desarrollar la capacidad de imitar lo que oyen. O imitar los efectos que se le da, sobre todo lo que tiene que ver con la articulación. Cuando uno tiene en claro, y sobre todo la afinación, especialmente los contrabajos,

<sup>5</sup> Carlos tiene alrededor de 60 años y es un reconocido músico de la zona con larga trayectoria en diversas instituciones como el Coro del colegio Nacional del Partido, en el que se desempeña como director desde hace más de 30 años.





Por último, en la imagen anterior se pueden observar una serie de indicaciones debajo del pentagrama, tales como las letras *mf* (*mezzo forte*) y las letras *pp* (*pianissimo*), que indican el volumen con el que se espera que se toque una nota o un conjunto de notas. El símbolo < que la antecede indica que debe hacerse un crescendo hasta llegar al *mf* y el símbolo > indica un decrescendo hasta llegar al *pp* (*pianissimo*). También las indicaciones del volumen incluyen el *f* (*forte*), el *ff* (*fortissimo*) y el *p* (*piano*).

Junto con estas indicaciones existen otras que van completando la lectura que cada músico/a instrumentista debe hacer de “la parte” para ejecutar la obra de acuerdo a la intención del compositor o arreglador. De este modo, una misma nota puede ser interpretada de diversas maneras de acuerdo a la intención que le imprima quien escribió la obra. Así, en el contexto de la orquesta los/as niños/as y jóvenes que asisten deben conocer y aprender todas estas cuestiones para luego ejecutarlas con el instrumento que elijan. Hemos documentado una multiplicidad de situaciones en las que se enfatiza sobre esto; los siguientes fragmentos registrados durante ensayos generales de orquesta o ensayos de camerata son significativos en este sentido:

Durante un ensayo de camerata, están tocando una obra folklórica *El Escondido*<sup>6</sup>, en un momento Carlos empieza a hacer una observación sobre cómo tocan la duración de una negra en la parte de los violines:

Carlos: que para eso el maestro Brie<sup>7</sup> se esforzó mucho y le puso una línea horizontal sobre la nota que todo el mundo sabe que eso significa, *tenuto*. Y *tenuto* significa toque todo el valor de la figura [se ríen]. (Fragmento de registro de campo, ensayo de camerata, noviembre de 2016)

En un momento, Carlos detiene el ensayo y les pide a los contrabajistas que toquen lo que está escrito en la “parte”:  
Carlos: Si ustedes fueran tan gentiles de tocar lo que está escrito sería mucho mejor para todos. Continúa expresando que algunas partes, si las leen le

6 Es una canción folklórica argentina que fue popularizada por el Dúo Coplanacu.

7 Se refiere al músico que arregló la obra que están estudiando.



van a chingar, que tienen que 'tocarla de acá' y se toca el pecho. Carlos: Si lo leen le van a chingar. Sirve como ayuda memoria, pero tienen que tocarla de acá [y se toca el pecho]. Hace correcciones de cómo tocar las partes y cómo posicionar los arcos de los violines 'para abajo, el primero es para abajo, el segundo tira'. (Fragmento de registro de campo, ensayo general, junio de 2017)

Tocan la parte que les dijo. A los que ejecutan instrumentos de viento les pide que pasen una parte y que la mitad la hagan como está escrita y la otra mitad la toquen *piano*. Carlos: Entonces hagan eso, yo sé que es difícil, pero háganlo lo más *piano* que puedan. Con ustedes nada es difícil. Recuerden siempre que la idea de la música en conjunto es lograr que el otro se luzca, que el que hace la melodía se luzca. Tocar *piano* desarrolla la sensibilidad y la expresividad del músico, así que vamos a tocar unos lindos *pianos*. (Fragmento de registro de campo, ensayo general, abril de 2017)

En estos fragmentos de registros de campo observamos cómo se hace referencia a la importancia de atender a estas indicaciones, y cómo aparece una nueva dimensión asociada a estas cuestiones, la del sentimiento o la sensibilidad al ejecutar cualquier instrumento. De este modo, uno de los sentidos que ponen en juego algunos de los sujetos que participan de la orquesta es que el aprendizaje del sistema que permite ejecutar la música a través de la modalidad propuesta, además de posibilitar tocar algún instrumento, complementa el desarrollo de la "sensibilidad" y la "expresividad" de quién lo hace. El último registro es sugestivo para analizar cómo estas cuestiones aparecen enlazadas a otra de las características del programa, la cual es mencionada como "el aprendizaje a través de la práctica orquestal conjunta". Observamos el modo en que se enfatiza, en los procesos de producción de conocimiento que ocurren en la experiencia, la importancia de priorizar el aprendizaje en conjunto, o sea, la orquesta (Lave y Packer, 2011; Rogoff, 1997). En la letra de la resolución de creación del programa documentado se explicita que "es en esta práctica conjunta, donde cada uno participa en la medida de sus propios conocimientos técnico-instrumentales, pero 'su' parte, es importantísima en



la constitución de la obra musical.” Y continúa, “de esta manera el ‘todo’ es mucho más que la suma de las ‘partes’, es un producto cooperativo y solidario que potencia las virtudes de cada uno, que se hacen plenas cuando éstas construyen el colectivo social [los encomillados son del original]”.<sup>8</sup>

La idea del “todo” y de cada parte como central en esa formación de totalidad es presentada para enfatizar el necesario trabajo y la importancia de cada uno de los/as asistentes. Vemos, tanto en los registros citados previamente como en los que citamos a continuación, que los argumentos van variando de acuerdo a la situación, así el trabajo colectivo es necesario para “afinar con el otro” o para “hacer que el otro se luzca” o para que el que tengo al lado “esté orgulloso de tocar conmigo”.

Carlos: Es muy necesario, es imprescindible que nosotros hagamos el esfuerzo de sostener a los chiquitos, a los nuevos que se incorporaron el año pasado. Va a costar tanto que ellos toquen bien, como nos costó a nosotros. Tenemos que estar orgullosos de nosotros, saben en qué consiste la música de uno, de estar orgulloso del que tengo al lado. Para eso, yo tengo que lograr que el que esté al lado mío esté orgulloso de mí, que tenga ganas de tocar conmigo, que quiera tocar conmigo porque se luce. (Fragmento de registro de campo durante un ensayo de camerata, junio de 2017)

Mariano: Recién, cuando escuchábamos las flautas, parecía que tocaba una sola. ¿Qué pasaba? Estaban muy bien afinadas. Entonces cuando (...) parece que es un solo instrumento, entonces bueno, muy bien logrado por los chicos, algo para destacar. (Fragmento de registro de campo, observación durante una muestra de maderas. Habla el profesor Mariano. Noviembre de 2017)

Observamos que se espera que los/as chicos/as no sólo aprendan figuras rítmicas, notas musicales o indicaciones de interpretación, sino que también se apropien de normas y valores asociados a este contexto de producción de conocimiento. Nos referimos a cuestiones como aprender a cómo sentarse en sus lugares, cómo

<sup>8</sup> Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011



saludar al público, cómo dirigirse al director/a, cómo posicionar los arcos de los violines, cómo preparar las partituras a ejecutar, entre otras cosas. Durante uno de los ensayos generales de orquesta (mayo 2017) registramos cuando Carlos les enseña a los violinistas más chiquitos cómo sentarse, les dice, “la cola en la punta de la silla y los pies en el suelo. Siéntese bien, agarre bien su violín”. Se dirige a otro y le indica que “usted tiene que sentarse en la punta, bien en la punta, con la cola en la punta y los pies apoyados en el piso”. En otro ensayo previo al concierto durante el 1º Encuentro Regional de Orquestas Escuela (octubre de 2017) observamos cómo, Soledad<sup>9</sup>, una de las directoras de la preorquesta enseña cómo deben esperar el cambio de obra y la importancia de seguir las indicaciones que ella realiza con la “batuta”. Les dice que deben “tener en cuenta que en cuanto termina el tema, antes de que aparezca siquiera nombrado el siguiente tema, ya hay que ponerlo, ya hay que dar vuelta la hoja”. Y continúa, “sigan la batuta ¿sí? Voy a tratar de ser lo más clara posible”. Asimismo, resulta interesante todo el análisis del aplauso que aparece en el siguiente fragmento y que caracteriza las maneras particulares en las que se espera que los/as niños/as y jóvenes se vinculen con el público y con su aplauso o devolución en relación a la ejecución de la música.

Carlos: Para muchos este concierto será el primer concierto, o el segundo [un niño le dice “el octavo”], o el octavo. Entonces, antes de empezar a tocar uno tiene que estar ya con la posición preparada. En el caso de las cuerdas tiene que estar el arco en la posición. No empiecen a tocar así [hace movimiento desde abajo, de la falda hasta el hombro]. El arco no baja, el arco va apoyado, o a la punta o al talón o al medio pero apoyado. (...) Y los instrumentos tienen que estar esperando, no tienen que estar con el instrumento acá [sobre la falda] porque hasta que se toma la posición y se toca (...). Y cuando el director baja los brazos, entonces se desarma la posición o en el caso de los flautistas desarman la posición. Nos quedamos como si fuéramos helados y después cuando el director indica, cuando el director baja los brazos allí recién desarmamos la posición. Lo mismo el que está con el violín acá. No se habla, en el momento en que termina la canción no se habla. Quiere decir, pero hay una

<sup>9</sup> Soledad tiene alrededor de 30 años y además de ser docente de la orquesta se desempeña como instrumentista en orquestas de la zona.



explicación para eso. Cuando ustedes tocan, ustedes quieren que la gente los oiga. Ustedes no quieren que la gente hable, corra, que coman chicle, sánguche de milanesa, que tomen una sopa mientras nosotros tocamos. Ningún músico quiere eso. Los músicos cuando tocamos queremos que el público nos oiga y le exigimos al público respeto. ¿Qué significa respeto? Oírnos, oírnos, por ahí en algún momento le pedimos al público que nos acompañe haciendo palmas, bueno, es otra cosa. Pero es muy feo cuando tocamos y el público está hablando entre ellos o qué sé yo. De la misma manera, que el público, hay un momento que está callado que es cuando nosotros tocamos, pero después en un momento que ellos hacen sonido, que es cuando aplauden. Y cuando aplauden los músicos no deben hablar entre sí sino que deben ser respetuosos del sonido del público. El sonido de la orquesta es con los instrumentos, y el sonido del público, que es posterior es con las palmas, que es el aplauso. Y el aplauso merece ser respetado, así que cuando terminamos de tocar, primero nos quedamos en la posición congelados, cuando el director baja las manos, desarmamos, la posición, bajamos el instrumento. Y ese momento coincide con el momento en que el público empieza a aplaudir y cuando el público aplaude los oímos respetuosamente ¿Por qué? Porque el aplauso es un mensaje que nos manda el público desde, desde su corazón, a través de sus manos, hasta nuestro corazón, a través de nuestros oídos. El aplauso es una cosa muy importante. Muchos de nosotros somos capaces de estudiar años enteros por un minuto de aplauso. Lo voy a decir de nuevo, muchos de nosotros somos capaces de estudiar años enteros por un minuto de aplauso. Así que qué feo sería que durante ese minuto no disfrutáramos de ese aplauso. Esto es muy importante, terminan de tocar, esperan que el director baje la mano, desarman la posición y se quedan oyendo el aplauso, mirando al público. Mirar al público es una manera de decirles 'hoy con tu aplauso me siento contento porque me aplaudís, me siento feliz porque sé que te ha gustado lo que hemos hecho'. (Fragmento de registro de campo, ensayo general de orquesta, marzo de 2017).

Enlazada a esta cuestión, hemos documentado que la puesta en práctica de la música en eventos públicos –tales como los conciertos- es considerada como parte del proceso formativo de los/as asistentes, como un hecho pedagógico que es importante que cada niño/a y joven experimente, ya sea tocando o viendo a otros/



as hacerlo. Enfatizamos simultáneamente que todo proceso de construcción de conocimiento se produce en un entramado relacional que otorga condiciones de posibilidad al aprendizaje (Lave y Packer, 2011; Rúa, 2021). Los siguientes fragmentos de nuestros registros de campo son iluminadores en este sentido:

Mariano: Eh, el objeto de la muestra también, no es solamente mostrar el trabajo del año, sino que los nenes que comienzan a tocar, o que tocan dos notas, tres, también puedan eh, tener esa experiencia del público. Cosa que no sea tan, tan difícil. Bueno, cuando uno va creciendo por ahí, que es más consciente de que se puede equivocar, de los errores, le da vergüenza o lo que sea, digamos, es parte del entrenamiento del músico. (Fragmento de registro de campo, observación durante una muestra de maderas. Habla el profesor Mariano. Noviembre de 2017)

Durante una reunión de cooperadora en la que se está preparando todo para el concierto de la semana que viene, el concierto de mitad de año, Diego<sup>10</sup>, coordinador pedagógico de la orquesta, plantea la importancia de que todas las familias participen del evento, toque o no su hijo/a: Es como un poco egoísta, digamos, mi hijo no participa, no voy ¿Por qué? Porque hay que trabajar, tenemos que colaborar. Los chicos, hay una instancia del proceso pedagógico de los chicos que es mostrar lo que estuvieron trabajando, entonces alguien lo tiene que ir a ver, y nosotros tenemos que ser conscientes de que mi hijo acaba de empezar ayer, hoy no está, pero mañana va a estar. Y el chico que ya está cumple con su formación cuando hay alguien viéndolo, y nosotros tenemos que estar, nosotros somos los primeros que tenemos que estar. A veces, va a pasar que van a tocar unos y otros no van a tocar, pero tenemos que ir todos, como pasó con la ópera. Más allá de que sea la camerata, los chicos más viejos, eso es un gran logro de toda la orquesta escuela, de los ocho años de la orquesta escuela, entonces es una pena que digamos, 'bueno, no, como mi hijo no está ahí y no voy'. Es más, nosotros tendríamos que hasta ser conscientes de eso, bueno, 'mi hijo se está formando para eso'. Es como ir a una clase si querés, hay que llevarlo que lo vea. (Fragmento de campo durante una reunión de cooperadora, julio de 2017).

<sup>10</sup> Diego tiene alrededor de 40 años, es músico y oriundo del partido con experiencias de militancia en diferentes agrupaciones barriales. Antes de ser coordinador pedagógico se desempeñó como preceptor de la orquesta.



Las pautas de comportamiento dentro del ensayo general de orquesta o en un concierto, el saludo al público, el recibimiento del aplauso, la forma de esperar la orden del director/a para comenzar a ejecutar la obra, la atención que debe prestarse a la "batuta" y las indicaciones del director/a, la participación en conciertos como músicos/as o como oyentes, entre otras cuestiones, ponen en movimiento la trama de relaciones y los sentidos en torno a la *producción cultural de la persona educada* y respecto a los procesos de producción de conocimiento en una orquesta sinfónica. De este modo, observamos que la puesta en juego de determinadas habilidades, disposiciones y usos corporales, discursos y conocimientos vinculados a la práctica de la música clásica específicamente definen el sentido de *persona educada* (Levinson y Holland, 1996) que circula en la Orquesta y configuran los procesos de producción de conocimiento que se despliegan localmente.

De todas formas, entendemos que estos procesos no son homogéneos y están atravesados por procesos de disputa y negociación. En el próximo apartado analizamos la planificación de los contenidos que se despliegan en las actividades de la experiencia, la cual es diagramada por los/as adultos/as responsables a partir de criterios específicos que los privilegian sobre otros. Sugerimos que los criterios que despliegan los actores, a modo de argumentos de esas selecciones, son heterogéneos y se entranan a disputas, negociaciones y consensos.

Como analizamos en otros trabajos (Fabrizio, 2019), algunos de estos criterios se relacionan con pedidos específicos de niños/as y jóvenes por incorporar determinadas obras y otros por decisiones que toman algunos/as docentes y coordinadores por entender que esas obras son parte de los intereses musicales de los/as destinatarios/as. Pero también, como analizamos en este trabajo, encontramos criterios ligados a valoraciones que algunos/as de los sujetos que participan de la orquesta desarrollan de determinados contenidos artístico-musicales y que van orientando las decisiones respecto de las obras a trabajar en la orquesta.



## Una orquesta sinfónica ¿de música "clásica"?

El programa socioeducativo Orquestas Escuela 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, que 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<sup>11</sup> en la música académica. En ese periodo se establece la instrumentación de las orquestas sinfónicas tal como las conocemos hoy en día: vientos madera (clarinete, oboe, flauta, corno inglés y fagot), vientos metal (corno, tuba, trompeta y trombón), cuerdas (contrabajo, violín, viola y violonchelo) y percusión.

Sin embargo es importante destacar que tal como sucede en las prácticas cotidianas de la orquesta (Fabrizio, 2019), 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".<sup>12</sup> Registramos que muchas de las obras puestas a disposición desde la administración central del programa para ser trabajadas en la experiencia pertenecen al repertorio clásico e incluyen algunas obras típicas de otros géneros como el tango, el folklore, canciones infantiles o de películas. 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.<sup>13</sup>

11 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.

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

13 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.



También registramos que la puesta en práctica de ese “catálogo de obras” 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 y una de las profesoras de violín y viola, explicita que algunos de los impedimentos que se van encontrando al momento de querer tocar las obras del “catálogo” se vinculan con, por ejemplo, las posibilidades técnicas de los/as destinatarios/as para ejecutar las obras propuestas. Soledad cuenta que en muchas de las ocasiones los/as violinistas y violistas tardan mucho tiempo para avanzar desde “la cuerda al aire” hasta poder colocar el primer dedo sobre el diapasón, 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 la orquesta.

Estas cuestiones se entrelazan con otras que registramos y que se vinculan con cómo ese “catálogo” es repensado y ampliado a partir de valoraciones específicas de los conocimientos musicales y los repertorios. Vemos que lo que mencionamos previamente, las dificultades técnicas que puedan tener niños/as o jóvenes para ejecutar determinada música dialogan con estimaciones configuradas por los sujetos respecto de los contenidos y se vinculan directamente con los repertorios que son elegidos para ser estudiados. El repertorio no es solamente un conjunto de obras a tocar, sino que se encuentra atravesado por negociaciones entre los distintos sujetos que participan promovidas por heterogéneos sentidos y criterios. Así, 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. Carlos se refiere a esto en el siguiente fragmento de su entrevista:

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

Carlos: No necesariamente, 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*<sup>14</sup> y la *Pequeña Serenata Nocturna* de Mozart<sup>15</sup>. *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)

Observamos que hay un énfasis puesto en el carácter formativo de la música clásica por su “complejidad” en contraste con características de la música popular como algo solamente divertido. En este énfasis, Carlos explicita que entiende que una formación significativa sólo será posible enfrentando este tipo de conocimientos ya que quienes asisten a la orquesta se enfrentarán a los “mayo-

14 Canción compuesta por Juan Baena y popularizada por la agrupación de cumbia Los Palmeras.

15 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.



res niveles de pensamiento". 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 adultos/as con niños/as y jóvenes a su cargo:

Es el recreo y los/as adultos/as que forman parte de la "cooperadora de padres" 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 por compras de instrumentos que realizaron para la orquesta. Les plantea al resto que "hay que recaudar plata en los shows, pero que la ópera no es un género muy vistoso, no va nadie". Ese día por la noche hay un concierto de ópera en el que participa la orquesta. La conversación continúa:

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

Gustavo: Igual al chico nuestro tenemos que darle la calidad musical, tiene que saber lo que es una ópera, después si quiere tocar cumbia, que toque cumbia, pero él tiene que saber lo que es el *Barbero de Sevilla*<sup>16</sup>, tiene que saber lo que es *Enea*<sup>17</sup>, 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. (De un registro de campo durante un recreo, julio de 2017)

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

16 Ópera cuya música fue compuesta por Gioachino Rossini.

17 Dido y Eneas es una ópera cuya 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.



Claudia: Sí, por lo general, 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<sup>18</sup>, fue una de las primeras veces que los chicos se divirtieron realmente. Lo otro es como muy serio, muy conservador. (Entrevista con Claudia, madre de una nena que asiste a la orquesta, diciembre de 2016)

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, por caso, cuando una de las mamás asocia a la música clásica a un estilo conservador y serio y sostiene que los/as chicos/as “la primera vez que se divirtieron” fue cuando tocaron música infantil. La cuestión de la complejidad queda asociada al repertorio clásico que además es significado como parte de la “cultura musical” necesaria para que 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. Avenburg (2018) sostiene que, en el ámbito del diseño de estos programas, “se está cuestionando un orden simbólico hegemónico que refuerza situaciones de desigualdad y exclusión” (p. 108). Argumenta que el desarrollo de experiencias como las orquestas ponen en duda una idea naturalizada que sostiene que solo las clases medias y altas pueden disfrutar, conocer y ejecutar obras de la música occidental ya que “este proyecto articula distintas perspectivas y prácticas que giran en torno a la idea de posibilitar el acceso a determinadas manifestaciones musicales a actores sociales que, por condiciones de desigualdad estructural, no suelen tenerlo” (Avenburg, 2018:107). Esto se enlaza con los dichos de Gustavo en el fragmento citado previamente cuando refiere que 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.

<sup>18</sup> Músico argentino que se dedica principalmente a la composición y ejecución de música infantil.



Al mismo tiempo, documentamos 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, sino que son tensionados permanentemente en el devenir cotidiano de las actividades. Durante una observación de campo en un concierto durante noviembre de 2016 observamos la ejecución de la ópera *La Serva Padrona*<sup>19</sup>. Al día siguiente, en un ensayo de los sábados a la mañana, Diego nos comenta que el concierto estuvo muy lindo pero que no le gusta la ópera como repertorio para la orquesta "mucho menos esa, si fuera Mozart por lo menos".

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. Incluso dentro del género ópera aparecen diferenciales estimaciones de acuerdo al tono de la obra o a su autor.

De esta manera, durante nuestro trabajo de campo fuimos registrando algunas prácticas que nos convocan a problematizar respecto de las valoraciones que producen los sujetos en torno a los géneros musicales y de lo que debe ser aprendido y ejecutado en la orquesta. En el siguiente fragmento de registro, documentado durante un ensayo de la camerata, es interesante analizar el lugar otorgado al rock respecto de lo clásico.

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

Carlos: "Es tuya Juan, reclamala Juan" ¿es de Kuriaki?<sup>20</sup> Yo cuando escuché eso, dije, "me retiro" [risas]. Claro, porque uno

19 La *Serva Padrona* es un intermezzo compuesto por Giovanni Pergolesi en 1733.

20 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.



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] iy se llena de guita! [Risas].

Cellista mujer: Yo creo que le dieron bola porque era el hijo de Spinetta,<sup>21</sup> porque si no le tiraban con todo.

Mientras uno de los violinistas toca la melodía de *Seguir viviendo sin tu amor*,<sup>22</sup> 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 más que hacer. (De un registro de campo durante un ensayo de camerata, marzo de 2017)

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 producción musical. Además, se 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 cómo 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

21 Luis Alberto Spinetta fue un músico de rock argentino reconocido por su prolífica obra musical.

22 Canción compuesta por Luis Alberto Spinetta que formó parte del disco *Pelusón of Milk* editado en 1991.



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. Asimismo, también 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. Resulta interesante 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. Estas valoraciones se entran a sentidos atravesados por fuertes huellas históricas respecto de lo artístico y la educación y en muchas ocasiones pueden contribuir tanto a reforzar o a cuestionar jerarquías, como también a producir identificaciones (Avenburg, 2018). Resulta interesante recordar los planteos de Bourdieu (2003) cuando sostiene que ciertas manifestaciones social e históricamente construidas como obras de arte asociadas a determinados grupos sociales dan fuerza a lo que el autor denomina distinción, legitimando desigualdades sociales y económicas. Si bien, en las experiencias de orquestas podría mencionarse que se busca justamente acercar este tipo de manifestaciones a grupos sociales que supuestamente no tienen acceso de otro modo, identificamos cómo los sentidos en torno a la música (de primera y de segunda, clásica y popular) continúa perpetuando construcciones hegemónicas respecto de lo artístico, la educación y de las posibilidades de aquellos que son poseedores de estos conocimientos.



## Consideraciones finales

A partir de lo expuesto, identificamos una serie de dimensiones que configuran un conjunto de valores que muchos de los sujetos que participan en la orquesta entienden como centrales en el recorrido de los/as destinatarios/as. Nos referimos a la propuesta de un sistema específico de enseñanza musical -asociado a la idea de que su aprendizaje posibilitaría el desarrollo de una sensibilidad específica: la del músico/a, el ser parte de un "todo" como lo es una orquesta sinfónica, aprender determinadas prácticas respecto de las actividades que se abren en relación a la experiencia -ensayos, conciertos, muestras, etcétera-, estudiar determinadas obras, etcétera. Al mismo tiempo, configuran una modalidad específica de producción de conocimiento musical que, si bien no se encuentra libre de negociaciones y disputas, es consensuada por los/as docentes y coordinadores de la orquesta como la manera en que deben desplegarse las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto documentado. Estas orientaciones, se encuentran anudadas a las propias trayectorias de formación profesional de las personas a cargo de la experiencia. Hemos documentado que la gran mayoría cursaron sus carreras de formación en distintos conservatorios de música clásica y que tienen inserción laboral en coros y orquestas sinfónicas profesionales.

Entendemos que estas cuestiones atraviesan la construcción de expectativas que los sujetos desarrollan en la orquesta respecto del futuro de los/as niños/as y jóvenes que asisten. De tal modo, como desarrollamos en otros trabajos (Fabrizio y Montero, 2015; Fabrizio, 2019) se va configurando la idea de un posible proyecto de futuro de los/as destinatarios/as en relación a los contenidos que aprenden en el marco de la orquesta y a esta lógica de producción de conocimiento. En efecto, algunos adultos, niños/as y jóvenes que asisten a la orquesta ubican a la experiencia como un supuesto posibilitador o garante de un futuro laboral mejor al que accederían si no participaran del programa. Hemos registrado cómo diversos sujetos vinculados a la orquesta despliegan prácticas que visibilizan sentidos respecto del valor que le otorgan a la orquesta como medio para insertarse laboralmente en un futuro,



tales como el pedido de que los que transitan la experiencia obtengan una certificación que acredite su participación, el establecimiento de convenios con conservatorios de la zona para continuar y validar la formación que obtuvieron en la orquesta, creación de instancias vinculadas a la salida laboral, entre otras. Siguiendo a Bourdieu (2013), estas certificaciones funcionarían como una credencial que, por un lado, certifica los conocimientos y capacidades estrictamente técnicas, pero por otro lado, es considerada como algo que otorga dignidad social. Estos sentidos permean las prácticas y las trayectorias de los/as destinatarios/as de la orquesta y, la manera de acreditar los aprendizajes a través de algún documento también cobra una relevancia central en la producción de expectativas asociadas a posibilidades laborales presentes y futuras. Sin embargo, advertimos sobre la importancia de analizar estas realidades de manera dialéctica con procesos de mayor generalidad, atendiendo a las condiciones de desigualdad social que atraviesan nuestras sociedades. Ya que en los mercados laborales en los que se espera que se incorporen los/as niños/as y jóvenes que asisten o asistieron al programa se siguen reproduciendo las estructuras materiales desiguales en las que viven los/as destinatarios/as de estas políticas y sus familias.

## Referencias Bibliográficas

- ACHILLI, Elena (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- ACHILLI, Elena (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- AVENBURG, Karen, Alina CIBEA y Verónica TALELLIS (2017). "Las orquestas infantiles y juveniles del Gran Buenos Aires. Estudio descriptivo del panorama de proyectos y programas vigentes entre 2014 y 2015". En: *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), pp. 13-57.
- AVENBURG, Karen (2018). "Disputas en el orden simbólico: orquestas infantiles y juveniles en Argentina". En: *Runa* /39,1, 95-116.
- BOURDIEU, Pierre (2003). "Sociología de la percepción estética". En: *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba y Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- BOURDIEU, Pierre (2013). *La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.



- FABRIZIO, María Laura (2019). "Niñez y agencia infantil: reflexiones a partir de una orquesta infanto juvenil". En: *Avá. Revista del Postgrado en Antropología Social*, Vol. 34, pp. 29-56.
- FABRIZIO, María Laura y Juliana MONTERO (2015). "Expectativas de adultos y trayectorias de niños y jóvenes: formulaciones sobre el futuro de sujetos en contextos formativos divergentes marcados por la desigualdad social". En: *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*. Año XVIII, N° XIX, pp. 75-99.
- GUBER, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Gedisa
- LAVE, Jean (2015a). "Aprendizagem como/na prática". *Horizontes Antropológicos*, 21(44): 37-47
- LAVE, Jean (2015b). *La cognición en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- LAVE, Jean y Martin PACKER(2011). "Hacia una ontología social del aprendizaje". *Revista de Estudios Sociales*, (40).
- LEVINSON, Bradley y Dorothy HOLLAND (1996). "La producción cultural de la persona educada: una introducción". En: B. LEVINSON, D. FOLEY y D. HOLLAND. *The cultural production of the educated person*. New York: State University of New York Press.
- ORTNER, Sherry (1984). "Theory in Anthropology since the sixties". *Comparative Studies in Society and History*, 26(1), 126-166.
- ROCKWELL, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en el proceso etnográfico*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGOFF, Barbara (1997). "Los tres planos de la actividad socio cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En: J. WERSTCH y E. DEL RÍO (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. pp. 111-128.
- RÚA, Maximiliano (2021). "Entre el aprendizaje como práctica y la práctica como aprendizaje: Vygotsky, Gramsci y los procesos de construcción de conocimiento en la "microclase"". En: Marian MOYA y Maximiliano RÚA (eds.). *Aprendiendo las prácticas del quehacer antropológico en la facultad*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, pp. 303-328.

