



UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE AVELLANEDA

Departamento de Cultura, Arte y  
Comunicación

**Sinfonía en clave intercultural:  
la música, ¿puente para el diálogo  
intercultural? El caso de la orquesta “El  
Docke musical.**

**TESIS**

Para obtener el título de  
**Licenciatura en Gestión Cultural**

**AUTORA**

Lic. Elsa A. Martínez

**DIRECTORA DE TESIS**

Dra. Karen Avenburg

Avellaneda, Buenos Aires, 2019

**Citar como:** Martínez, E. A. (2017). Sinfonía en clave intercultural: la música, ¿puente para el diálogo intercultural? El caso de la orquesta "El Docke musical". [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Avellaneda]. Repositorio OLCG. <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/1716>



**Sinfonía en clave intercultural: la música, ¿puente para el diálogo intercultural? El caso de la orquesta "El Docke musical"** © 2019 por Elsa A. Martínez tiene licencia bajo

CC BY-NC-ND 4.0

### **A mi mamá**

Por todos los desayunos, por todas las cenas calentitas que me esperaron en mis años de cursada. Por su ejemplo, su paciencia y su calma. Por casi toda una vida consagrada a nosotras. Sólo me faltaste en este tramo final.

## Agradecimientos

Si bien este es un trabajo individual, refleja el largo camino transitado, en cuya “gestación”, directa e indirectamente, participaron muchas personas.

A mis hermanas y mi tía, por la complicidad amorosa de toda la vida y el acompañamiento, sobre todo en la última etapa. A los otros miembros de mi familia, sobrinas, sobrinos, cuñados, primos, por el apoyo cariñoso. A mi padre, por su confianza permanente; a mi familia que está del otro lado de la frontera, por “estar”.

A mis amigas y amigos, por la comprensión y por los años de “esporádicos” encuentros; sobre todo a Gaby, por tanto.

A todos mis docentes, porque de todos aprendí algo.

Muchas gracias también a mis compañeras y compañeros, aquellos con los que cursé y con los que no cursé, porque también me dejaron muchas enseñanzas, especialmente a Mirta, Anita y Florcita, por transitar juntas esta senda y seguirme siempre. A los amigos de Periodismo: Gisse, Giani, Ale, Male, Víctor, Sole, Noe, por los viernes compañeros.

A mis compañeros del Puente Cultural, con quienes fuimos parte de la conducción del Centro de Estudiantes, a los que conformamos el frente político Unidad Estudiantil, por la confianza, por la construcción y por los sueños conjuntos. A las Lauras, Marian, Agos, Jony, Tommy, Roxy por estar siempre. A las chicas “graduadas”, por el nuevo sueño.

A Maty, hoy compañero de la universidad, que me acompañó en mi primer día de trabajo de campo.

A Gian, por su insistencia permanente en que termine esta tesis.

Miles de gracias a esa gran familia que integra la orquesta “El Docke musical”, que me permitió “estar siendo”; por los mates, por su tiempo y por la música.

Infinitas gracias a Karen Avenburg, por dirigirme, por los debates, por el cariño, por su acompañamiento incondicional en todas las circunstancias.

## Índice

OBERTURA.....	6
PRIMER MOVIMIENTO .....	11
1.1 Procesos migratorios en Argentina.....	11
1.1.1 Los migrantes en Avellaneda .....	13
1.1.2 Legislación migratoria .....	17
1.2 El barrio .....	19
1.3 Música e Interculturalidad, algunos casos .....	21
1.3.1 Las orquestas como integradoras .....	22
1.3.2 Estudios de orquestas .....	23
1.3.3 Orquestas interculturales.....	25
1.4 Camino al diálogo .....	26
SEGUNDO MOVIMIENTO .....	28
REFLEXIONES TEÓRICAS .....	28
2.1 Visiones de la Cultura.....	28
2.1.1 Mirada desde la filosofía y los estudios culturales.....	30
2.1.2 Perspectiva antropológica.....	33
2.1.3 Actualidad del concepto de Cultura desde Latinoamérica .....	35
2.2 Relaciones entre culturas.....	36
2.2.1 Otra mirada desde la diversidad: la multiculturalidad.....	37
2.2.2 Debates sobre la Interculturalidad.....	39
2.3 ¿Qué es la música?.....	41
2.4 Identidad en relación con la música.....	43
2.5 Migración .....	47
TERCER MOVIMIENTO.....	49
INFLAMABLE.....	49
3.1 Procesos históricos y geográficos.....	50
3.1.1 Mi primera visita al barrio .....	50
3.1.2 Ubicación geográfica .....	51
3.1.3 “La Costa” a “Inflamable” .....	54
3.1.4 Añorado el pasado .....	55

3.1.5 La transformación .....	56
3.2 Políticas públicas .....	60
3.2.1 Escuela N° 67 .....	60
3.2.2 Política cultural.....	61
3.2.3 La orquesta del barrio .....	64
3.2.4 Composición.....	65
3.2.5 Población migrante en la orquesta .....	66
3.2.6 Funcionamiento .....	67
CUARTO MOVIMIENTO .....	69
4.1 Delineando el camino.....	69
4.1.1 Los senderos: objetivos y estrategias.....	69
4.1.2 Se hace camino al andar.....	70
4.2 Ema y Eugenia .....	71
4.3 Observaciones de las relaciones sociales.....	73
4.4 Repertorio .....	77
4.5 Algunos avances sobre las experiencias musicales.....	79
4.6 Modulaciones sobre el tema inicial: Las modificaciones luego del cambio de gobierno .....	82
CODA: Conclusiones .....	86
Líneas abiertas de trabajo .....	89
Bibliografía .....	91

## OBERTURA

Atendiendo a diversas problemáticas sociales, culturales y educativas, hacia mediados de los años '90 se comienzan a implementar en nuestro país programas de orquestas infantiles y juveniles, como forma de articular la práctica musical con la integración e inclusión social de los sectores más desprotegidos. Uno de los pioneros es el Proyecto Orquestas Infantiles y Juveniles, que se desarrolló inicialmente en el Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) del Ministerio de Educación porteño, dentro del cual se enmarca la Orquesta Juvenil de Villa Lugano<sup>1</sup>, que surgió a fines de 1998. Este proyecto posiblemente se inspire en el Sistema de Orquestas Juveniles venezolano, y tiene por objetivo “atender las consecuencias de las desigualdades sociales, económicas y culturales en el plano educativo que afectan a un amplio sector de la población de la ciudad de Buenos Aires”<sup>2</sup>. Al mismo tiempo se iniciaron proyectos similares en Jujuy, Bariloche (actualmente interrumpido) y Chascomús<sup>3</sup>.

La premisa que guió la idea inicial de mi trabajo fue que la música actúa como un medio de expresión, de comunicación y de vinculación, y que como tal provee a las personas de ciertos elementos que forman parte de la construcción de identidades sociales. A su vez, la realidad contemporánea indica que los flujos migratorios son cada vez más crecientes, por diversos factores, algunos de los cuales mencionaré en este trabajo. Eso trae aparejada la conformación de ciudades donde se establecen y conviven grupos de variadas nacionalidades y regiones: ¿cómo forjan estos grupos sus identidades sociales?

En esta línea de ideas, mis preguntas iniciales eran: ¿Hasta qué punto el formato de orquesta sinfónica crea lazos sin borrar las huellas de diferencias? ¿Es posible conservar la diversidad en este único formato? ¿Se logran manifestar, a través de la música, las particularidades de las culturas en un formato de orquesta? ¿O actúa ésta como reproductora de las relaciones de poder? ¿Cómo se construyen las relaciones entre los migrantes y los argentinos en las orquestas infantiles y juveniles? En definitiva, ¿cumplen estos proyectos un rol social de

---

<sup>1</sup> Antelo y Zanelli (2004) realizan una interesante y reflexiva descripción de los inicios del Proyecto Orquestas Infantiles y Juveniles (Ministerio de Educación de CABA); a la vez se pueden hallar algunos puntos centrales de conceptos y problemáticas que surgen en torno a estas orquestas.

<sup>2</sup> Fuente: Página Silk: Música e Inclusión.

<sup>3</sup> En 1996 surgió la Orquesta Infantil y Juvenil de la SENNAF (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia), dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y del Programa Social de Orquestas y Bandas Infantiles y Juveniles del Ministerio de Cultura de la Nación, que aún se encuentra vigente.

integración entre la población local y migrante? ¿De qué forma permiten estos proyectos “la manifestación polifónica de lo que llamamos filosofía desde el multiverso de las culturas” (Fornet Bentacourt, 2001: 412)? Pensando en clave intercultural, se puede suponer que lo harán en la medida en que logren crear lazos con chicos de otros países conjugando las culturas (en su más amplio sentido), con sus semejanzas y sus diferencias, y estando atentos a las “traducciones” que puedan realizarse.

Entendiendo que las procedencias culturales de las personas inciden en sus gustos y miradas, en las relaciones que establecen y en las identidades, y que además la música también es parte de la identidad cultural, estudiaré la interculturalidad a través de la música en la orquesta “El Docke musical”. Vale aclarar que no hay una música para una cultura, porque no hay UNA cultura, y tampoco es fija y estática. Las culturas se van modificando en las interacciones, y las relaciones entre culturas –y al interior de ellas– también se dan a través de la música. De esta forma, la interculturalidad es la relación entre las culturas, que no son bloques estáticos y delimitados, porque se trata de fenómenos contruidos históricamente y porque la interculturalidad existe permanentemente al interior de las personas. Por ello, me centraré en los conceptos de cultura, interculturalidad y música –cuyas definiciones y trayectorias se especifican en el Segundo Movimiento–.

En consecuencia, a través del desarrollo de esta investigación, me propuse indagar en los lazos que se establecen en la Orquesta de Villa Inflamable entre los integrantes nacidos en Argentina y los provenientes de otros países: ¿bajo qué circunstancias se desarrollan? ¿Hay diferencias entre esos vínculos y los que se generan entre los mismos integrantes locales? ¿Existen situaciones de discriminación entre los chicos? Y, respecto de la música, ¿qué música escuchan? ¿Cuáles de esas músicas que les gusta y escuchan, ejecutan en la orquesta? ¿Qué cambios y continuidades en sus experiencias musicales les ha generado la orquesta?

Me interesó realizar esta investigación, por un lado, porque me permitiría ver en qué medida una práctica musical como la de los jóvenes y niños de la orquesta aborda la cuestión de la interculturalidad en un caso concreto y en una población con un índice mayor a la media nacional de migración. Por otro lado, la Universidad Nacional de Avellaneda se distingue por su anclaje en el territorio. En el artículo 14 de su estatuto expresa: “La extensión universitaria abarca un conjunto de acciones que determinan la efectiva inserción de la Universidad



Nacional de Avellaneda en el entramado social que la contiene. Para ello, se desarrollarán actividades que fortalezcan los procesos educativos de intercambio de saberes con los distintos sectores y organizaciones de la comunidad, fomentando procesos que contribuyan a la producción de conocimiento, que vinculen críticamente el saber académico con el saber popular”<sup>4</sup>. Además, es objetivo de la carrera de Gestión Cultural “formar profesionales capaces de concebir, diseñar, implementar, gestionar y ejecutar políticas culturales, proyectos de investigación de las distintas manifestaciones artísticas y de los espacios socioculturales (...); promover las diferentes tradiciones culturales e identidades étnicas y locales, asumiendo un compromiso ético ante la sociedad”<sup>5</sup>. Como futura licenciada en Gestión Cultural, me he formado reconociendo que las políticas culturales son un conjunto de intervenciones, acciones y estrategias que distintas instituciones gubernamentales, no gubernamentales, privadas y comunitarias llevan a cabo para “satisfacer las necesidades y aspiraciones culturales, simbólicas y expresivas, de la sociedad en sus distintos niveles y modalidades (...) [y ello requiere] tener en cuenta y conocer la variedad cultural de los destinatarios, la complejidad del territorio y su gente, la multiplicidad de instituciones (oficiales, privadas, comunitarias, asociaciones intermedias) que interactúan” (Olmos, 2007: 1). En este marco institucional y desde estas perspectivas, entonces, surgió la necesidad de desarrollar esta tarea de investigación.

Otro aspecto que me llevó a efectuar esta elección, fue la del recuerdo de mi mundo infantil poblado de personajes, costumbres, ritos y, sobre todo, de sonidos de diferentes partes del mundo. La casa de mi abuela paterna fue refugio de familiares, amigos y cuanto ser solitario anduviera por Buenos Aires. Allí se reunían, comida, música y, risas mediante, su vecina polaca, su amigo capitán de barco, el amigo uruguayo de mi tío, los familiares y amigos paraguayos. También pasé muchas tardes con ella escuchando a Strauss y Chopin. Otra de mis abuelas, venida de España siendo muy joven, solía cantar la jota mientras hacía las tareas hogareñas. Otro acontecimiento importante que se daba en forma anual eran las fiestas patronales de la parroquia de mi barrio (Villa Dominico), donde la colectividad italiana desplegaba todo su legado cultural. Me animo a arriesgar que todos estos recuerdos, sumado a

---

<sup>4</sup> Para más detalles ver el Boletín Oficial.

<sup>5</sup> El objetivo completo de la carrera está en la página de la Universidad Nacional de Avellaneda.

que parte de mi familia (padre, hermanos, tíos, primos) viven en Paraguay, influyeron de forma inconsciente para hacerme todas las preguntas que guían este trabajo.

Por todo lo expuesto y por la responsabilidad que se me adjudica al tener acceso a estudios universitarios, es que sentí el compromiso de contribuir con este conocimiento a la comunidad a la que pertenece la Universidad y de la que yo, en un sentido más amplio, también formo parte.

Para estudiar estos temas, consideré central desde una metodología cualitativa emplear el método etnográfico, que implica la observación participante y la realización de entrevistas. Realicé el trabajo de campo durante los años 2015 y 2016, y continué yendo de forma más esporádica desde el 2017 hasta la actualidad. Esto me permitió realizar la descripción de primera mano de la orquesta, así como dar cuenta de los acontecimientos y discursos, y del pensamiento y los sentimientos manifestados por los propios actores. Además, entendí que este método haría posible realizar esa “traducción” de culturas que menciona Fonet Bentacourt (2001) y me posibilitaría acercarme a una comprensión del sentido que los propios actores dan a sus prácticas culturales.

Para profundizar en las percepciones, realicé entrevistas semiestructuradas al director de la orquesta, los profesores de instrumento, la coordinadora, la directora de la escuela, dos mamás encargadas de la merienda, las niñas migrantes que concurren a la orquesta y una referente barrial. Como necesitaba tener la mirada de los demás niños, para indagar en sus percepciones realicé una actividad en conjunto que incluía respuestas colectivas, y un cuestionario individual anónimo. Además, para efectuar el relevamiento de la población migrante que asistía a la orquesta, recurrí a las planillas de inscripción.

Una de las limitaciones con la que me encontré durante mi investigación de campo, fue que, en primer término, había disminuido la cantidad de migrantes que asistían a la orquesta y sólo quedaban unas hermanas paraguayas y un niño brasilero; en segundo término, resultó difícil tomar contacto personal con las familias de los chicos. Como primera medida busqué alternativas, e incluso evalué la posibilidad de cambiar de orquesta. Luego decidí continuar con esos casos e incorporé elementos de la técnica Relatos de vida; posteriormente el niño brasilero dejó de asistir a la orquesta, y como consecuencia de ello apliqué estos nuevos

elementos a las hermanas provenientes de Paraguay. No obstante, el chico brasilero sí llegó a participar de las actividades grupales.

Otro “obstáculo” que se me presentó fue el de no encontrar eso que, a priori, “buscaba”. En mi cabeza estaba asentada la idea de la existencia de que a cada cultura le corresponde un tipo de música; en definitiva, que cada país tiene una identidad musical. En relación con esa idea yo quería saber si la orquesta tomaba esas diferentes identidades musicales. El hallazgo fue que no sólo no aparecía la identidad musical que yo esperaba en los niños, sino que en general los chicos que asisten a la orquesta, más allá de su lugar de procedencia, escuchan lo mismo.

Finalmente, en lo que refiere a la estructura de la Tesina, me pareció pertinente presentar este trabajo jugando con la idea de sinfonía; en ella se pueden distinguir dos grandes partes: la primera es básicamente teórica, donde realizo la presentación del tema y relevo parte de la bibliografía y discusiones principales existentes. En la segunda parte me ocupo de la descripción del campo y de los hallazgos; aquí los actores intercalan sus voces con la mía.

Entrando más en detalle, esta sinfonía se compone de cuatro movimientos: en el primero, realizo una introducción a la temática a través del desarrollo histórico en los procesos migratorios a nivel nacional y local, y abordo cómo operan la música y las orquestas, más específicamente, en la integración de las personas. En el segundo movimiento expongo algunas de las discusiones teóricas existentes sobre conceptos tales como cultura, interculturalidad, música, identidad y migración. En ese marco, dejo definida mi perspectiva teórica. Es en el tercer movimiento donde desarrollo una descripción de Villa Inflamable, de la escuela y de la orquesta, así como de su funcionamiento. El cuarto movimiento trae las percepciones de las niñas migrantes y los chicos argentinos, así como también el resto de las voces de los protagonistas. A modo de Coda se encuentran las conclusiones del trabajo y algunas recomendaciones que me parecieron pertinentes.

Aclaración: A fin de mantener el anonimato de las personas, sobre todo de los niños, los nombres son ficticios, excepto el de Matías (el joven que me acompañó por primera vez al barrio) por su pedido expreso.

## PRIMER MOVIMIENTO

*Desacuerdos acordados, a la hora de tocar. Desacordes encontrados, desacordes nada más...* (Desacordes acordados de Eskorzo)

### 1.1 Procesos migratorios en Argentina

Nuestros gobernantes de la década de 1880 promovieron la llegada de contingentes europeos<sup>6</sup>, con la idea de que los mismos contribuirían en la creación de una sociedad y una comunidad política modernas. El objetivo buscado era que la inmigración viniera “a consolidar la influencia civilizadora<sup>7</sup> de Europa” (Halperín Donghi, 1998: 201), ya que el “destino” de las razas y culturas europeas —consideradas más "aptas" para vivir en el mundo moderno— era prevalecer sobre las locales, y tarde o temprano desplazarían a las "menos aptas" (Sebreli, 2002). Estos hombres, que conformaban la élite ilustrada de esa época, fomentaron la inmigración de las poblaciones anglosajona y alemana, ya que constituían, para ellos, la “Europa civilizada”<sup>8</sup>.

Sin embargo, la población que cruzó el océano Atlántico para instalarse en nuestro país no fue precisamente la que buscaba el gobierno. La misma estuvo configurada, mayoritariamente, por hombres jóvenes de origen rural, en gran parte provenientes de España e Italia, que se asentaron preferentemente en zonas urbanas, puesto que la mayor parte de las tierras de áreas rurales estaba en manos de “grandes terratenientes”. A esa corriente migratoria, décadas más tarde, se sumó la de los países limítrofes<sup>9</sup>. Esta tampoco fue la deseada por los impulsores de la inmigración hacia nuestro país.

Nuestra nación, a lo largo de su historia, ha contado con migrantes de diversos países de todos los continentes, quienes se instalaron en diferentes regiones. En el período comprendido entre 1881 y 1914 llegaron al país más de 4.200.000 personas. Las comunidades predominantes

---

<sup>6</sup> Esta ideología ya se puede encontrar en los primeros gobiernos de las Provincias Unidas del Río de la Plata, con diferentes políticas públicas impulsadas desde el gobierno de la provincia de Buenos Aires de Martín Rodríguez, en 1820, en adelante. Para ampliar información sobre este tema ver De Cristóforis (2016).

<sup>7</sup> Término utilizado por Domingo Faustino Sarmiento en contraposición a barbarie.

<sup>8</sup> Al respecto, Juan Bautista Alberdi escribe en 1879 una carta titulada “*Gobernar es poblar*”.

<sup>9</sup> Cabe aclarar que la movilidad de habitantes de regiones lindantes se da desde antes de la conformación de los estados nacionales. La idea de corrientes migratorias de países vecinos está ligada con la creación de los estados modernos.

fueron la italiana (2.000.000), española (1.400.000), francesa (170.000) y rusa (160.000). Para 1914 los inmigrantes formaban el 30% de la población, con una particularidad: en algunas áreas tuvieron mayor impacto que en otras. En las grandes ciudades como Rosario y Buenos Aires el número superaba el promedio, como así también en el litoral y la zona pampeana, mientras que en otras regiones el porcentaje fue mucho menor. En Buenos Aires la población extranjera alcanzó el 50%, pero en las provincias del Noroeste Argentino (NOA) ese número descendía al 3%. Existieron dos oleadas más de migración europea: una fue la comprendida por el período 1919-1930, y la última la arribada entre fines de los años 40 y 1960, aunque en la práctica los grandes números llegaron hasta 1951-52<sup>10</sup> (OIM, 2012).

Por su parte, la inmigración limítrofe, cuya presencia en el territorio argentino data de antes de la conformación del Estado nacional, ha circulado históricamente a través de las fronteras que unen a sus países de origen con la Argentina, desarrollando actividades comerciales en ambos lados de las mismas. Según el estudio de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2008: 7), “a principios del siglo XX, la presencia de inmigrantes de países limítrofes alcanzaba un total de 200.000 personas”. Estos se integraban a migraciones laborales estacionales, cuyo objetivo era el ejercicio de distintas actividades en zonas rurales. Como explican en dicho estudio,

Periodizando el patrón de asentamiento de los inmigrantes limítrofes en el territorio nacional, se observa que hasta mediados del siglo XX ha predominado su establecimiento en áreas de frontera, abasteciendo de trabajadores rurales a los espacios geográficos que tenían carencias de población, en tanto que a partir de ese momento una parte significativa de los flujos migratorios de países vecinos se dirige hacia las áreas urbanas, con una preferencia por el Área Metropolitana de Buenos Aires. Es preciso resaltar que la inmigración limítrofe ha representado a lo largo de la historia argentina entre un 2% y un 3% de la población total del país y la importancia relativa de cada una de las comunidades ha ido variando en sus distintas épocas, pasando de una predominancia uruguaya hacia principios del siglo XX a una supremacía de paraguayos y bolivianos en los albores del nuevo milenio (OIM, 2008: 7/8).

Como consecuencia de esto, teniendo en cuenta que las naciones se conformaron sobre una diversidad cultural preexistente, la heterogeneidad cultural argentina se complejizó aún más. En esta relación entre poblaciones, algunas han adquirido mayor visibilidad que otras.

---

<sup>10</sup> Para más datos ver en *Historia de la migración en la Argentina*, de Fernando Devoto (2002).

### 1.1.1 Los migrantes en Avellaneda

Avellaneda nació como Barracas al Sud el 7 de abril de 1852. A lo largo de su historia se asentaron comunidades migrantes que llegaron en diferentes momentos históricos. Durante sus primeros años, personas de todas las regiones de Italia, España, Ucrania, Polonia, Yugoslavia, Turquía, Líbano y Cabo Verde arribaron a esta ciudad. Los primeros datos obtenidos sobre la población de Avellaneda son del año 1856. En el siguiente gráfico podemos comprobar su distribución:

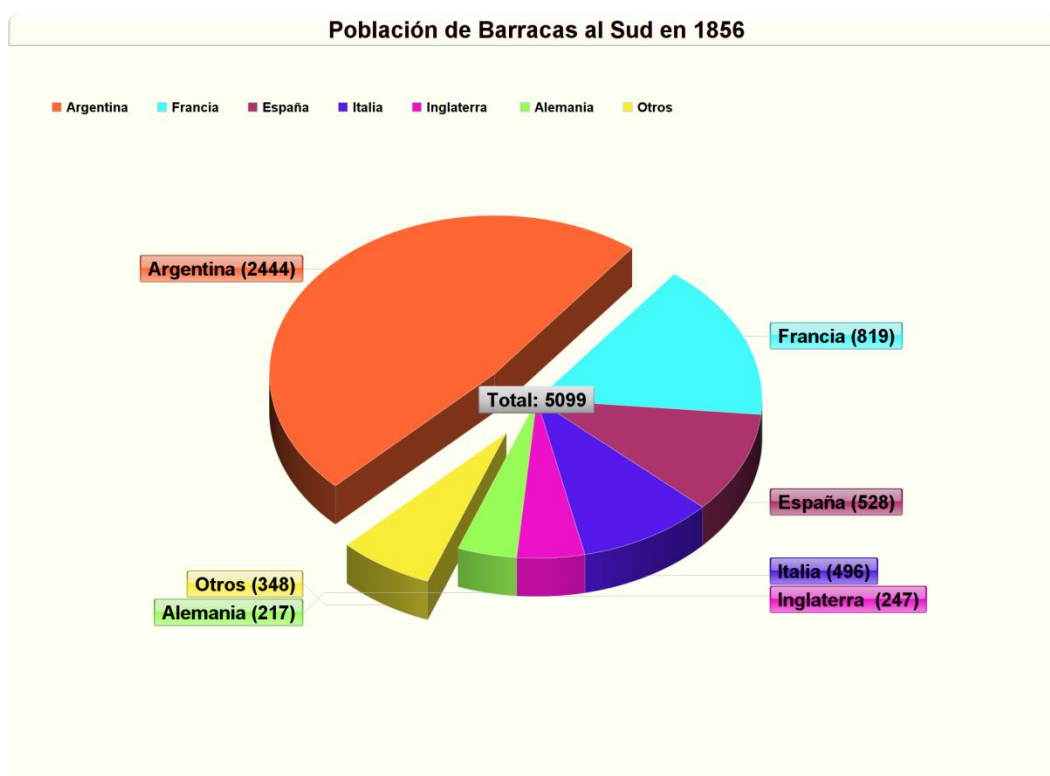


Gráfico elaborado con datos del diario La Calle de Avellaneda<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Cuando no se indica lo contrario, los gráficos fueron confeccionados por mí.

Como puede observarse en el gráfico, la población local no llegaba al 50%, siendo la migración francesa la de mayor porcentaje (16%), seguida por la española (12,3%), ubicándose en tercer lugar la italiana (9,7).

Años más tarde, ya con la conformación de los estados nacionales en la región, surgen las corrientes de países limítrofes que se asentaron en Avellaneda, sumándose también quienes llegaron desde las provincias (Caruso, 2009; Ferreño, 2011).

Los estudios realizados por la OIM (2012), basados en los datos del último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado en 2010 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), muestran que el porcentaje total a nivel nacional de la población nacida en otros países es del 4,5% (alrededor de 1.800.000 personas), del cual el 84,6% corresponde a la población de los países que limitan con la Argentina. Esta población migrante está constituida por un 36% de paraguayos, un 24% de bolivianos, un 13% de chilenos, un 8% de uruguayos y un 3% de brasileños, en tanto que los peruanos representan el 11% del total de inmigrantes americanos.

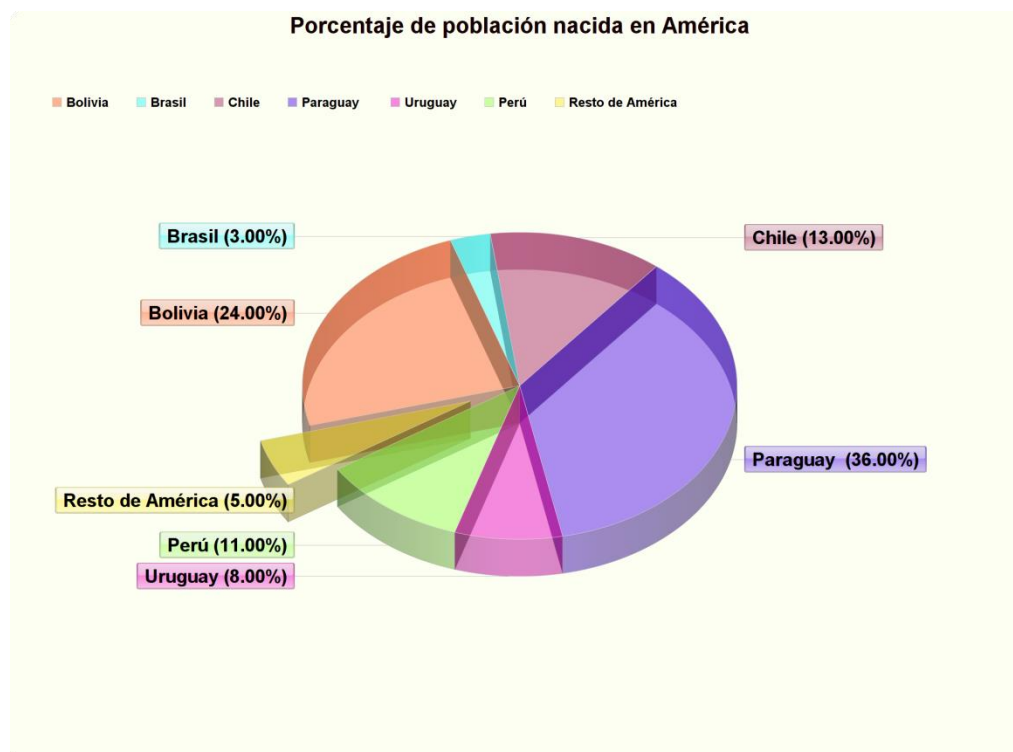


Gráfico elaborado a partir del informe de OIM (2012), basado en datos del INDEC, Censo 2010

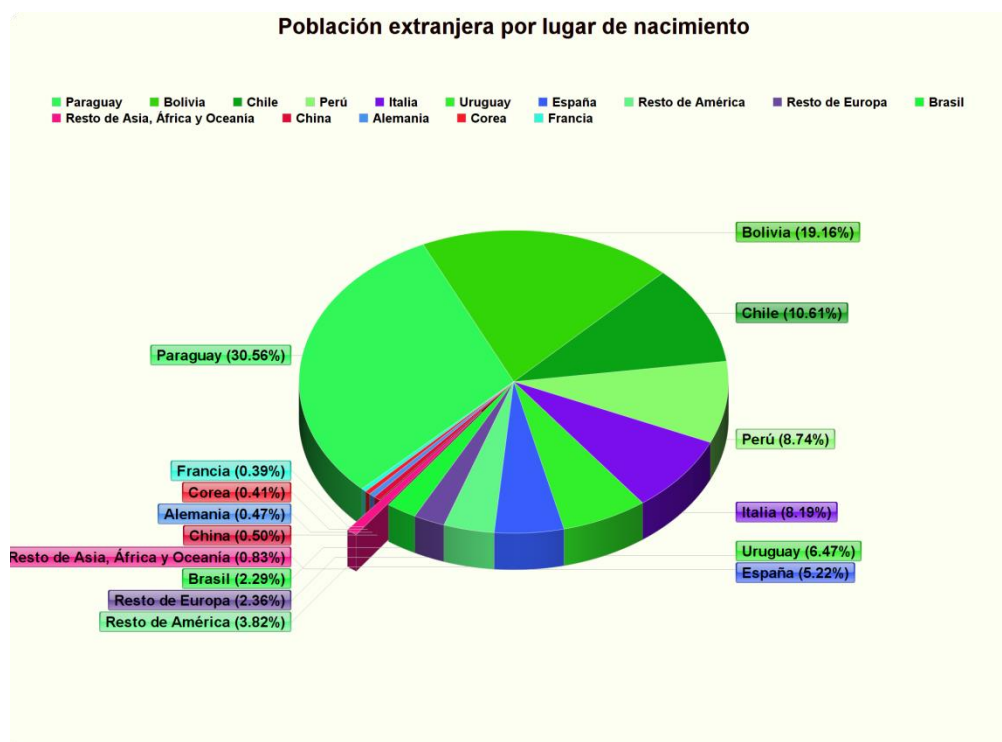


Gráfico elaborado con datos del INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010

En la Provincia de Buenos Aires, ese porcentaje asciende al 6%. Es en Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) donde se concentra la mayor parte de los migrantes extranjeros (un 7,5%). Estos, en su mayoría, proceden de países limítrofes y de Perú; vienen en búsqueda de trabajo, estudio y una mejor calidad de vida (INDEC, 2010; OIM, 2012). En Avellaneda, ese mismo censo dio como resultado que la población de esta localidad está conformada por un 8,5% de migrantes, duplicando casi el porcentaje nacional. La misma se conforma de la siguiente manera:



**Cuadro 1: Población migrante de Avellaneda por país de origen**

Lugar de nacimiento	Población total nacida en el extranjero
<b>Total</b>	<b>26.219</b>
AMÉRICA	19.229
Países limítrofes	15.284
Bolivia	2.052
Brasil	292
Chile	800
Paraguay	8.596
Uruguay	3.544
Países no limítrofes (América)	3.945
Perú	3.487
Resto de América	458
<b>EUROPA</b>	<b>6.710</b>
Alemania	34
España	2.824
Francia	21
Italia	3.153
Resto de Europa	678
<b>ASIA</b>	<b>219</b>
China	86
Corea	8
Japón	53
Líbano	9
Siria	12
Taiwán	9
Resto de Asia	42
<b>ÁFRICA</b>	<b>59</b>
<b>OCEANÍA</b>	<b>2</b>

Cuadro elaborado en base a datos del INDEC, 2010

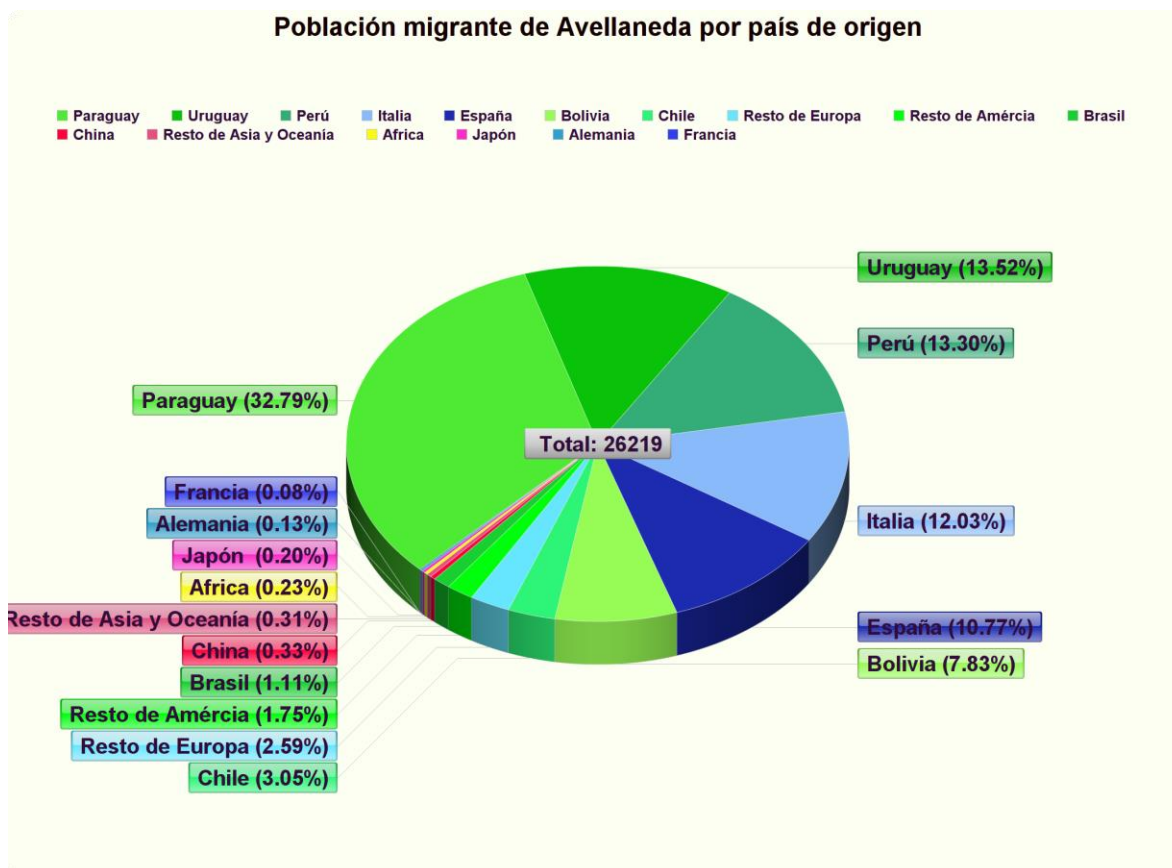


Gráfico confeccionado con datos del INDEC, 2010

Como se puede comprobar en el cuadro 1, un gran porcentaje de la población migrante proviene de países limítrofes, siendo la paraguaya la comunidad de mayor número, seguida por la uruguaya y la peruana, con muy poca diferencia con los italianos.

### 1.1.2 Legislación migratoria<sup>12</sup>

En lo que se refiere a la política migratoria, la Ley de Migraciones N° 25.871 sancionada en Argentina en el 2003 y reglamentada en 2010, representó un gran avance respecto de la legislación anterior, heredada de la última dictadura militar. La misma se transformó en una referencia internacional, al reconocer la migración como un derecho humano y garantizar a los inmigrantes derechos educativos, sanitarios y laborales sin importar la condición reglamentaria en que se encuentren. Además, se realizaron avances fundamentales, centrados

<sup>12</sup> El marco normativo al que me referiré es el implementado hasta el año 2016. Al momento de escribir este trabajo ya hay nuevas modificaciones, realizadas en el año 2017.

en la sanción de otras normas (Ley General de Reconocimiento y Protección al Refugiado N° 26.165<sup>13</sup> y Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas N° 26.842<sup>14</sup>) y en el establecimiento de acuerdos bilaterales y multilaterales. Todos ellos estuvieron inspirados en los tratados internacionales de derechos humanos (impulsados por organismos como la UNESCO<sup>15</sup> y la OIM) y en la política específica destinada a la recuperación de personal científico y técnico (como el programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior, RAICES).

Por lo tanto, puede decirse que el marco normativo de Argentina respecto de la política migratoria (hasta fines del 2015) ha sido de vanguardia y demuestra coherencia con los preceptos constitucionales y con las normas internacionales de derechos de las personas -como por ejemplo la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares-. En la misma Constitución Nacional se menciona que a los extranjeros debe asegurárseles el goce de los derechos de propiedad, trabajo, comercio e industria, locomoción, petición, publicidad, asociación, culto y enseñanza, conforme a las leyes reglamentarias.

En un contexto de país donde, entre los años 2003 y 2015, además hubo avances respecto de los derechos sociales plasmados en políticas públicas<sup>16</sup>, se puede entender que Avellaneda haya resultado atractiva para establecerse, entre otras cosas, por la diversa oferta cultural y educativa<sup>17</sup>. A su vez, los estudios realizados por la OIM (2008, 2012, 2013) demuestran una estrecha relación entre la dinámica de los mercados de trabajo, el crecimiento económico, la estructura demográfica y otros factores que se dieron en ese período, y las migraciones. Sin

---

<sup>13</sup> Fue sancionada el 8 de noviembre de 2006, promulgada el 28 de noviembre del mismo año, y su reglamentación fue realizada al mismo tiempo que la Ley de Migraciones.

<sup>14</sup> La Ley de Trata de Personas fue sancionada el 19 de diciembre de 2012 y promulgada el 26 de diciembre de 2012. Reglamentada en 2015.

<sup>15</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<sup>16</sup> Algunas de ellas han sido: Asignación Universal por Hijo, Asignación Universal por Embarazo, Jubilación para Amas de Casa, Plan Progresar para los jóvenes, Conectar Igualdad para los estudiantes en edad escolar, lanzamiento de Televisión Digital Abierta, creación de 15 universidades del Bicentenario, entre otras acciones.

<sup>17</sup> Avellaneda posee varios institutos municipales de enseñanza artística que tienen gran prestigio, como por ejemplo el Instituto Municipal de Teatro (IMT), el Instituto Municipal de Arte Cinematográfico (IMAC), el Instituto Municipal de Educación por el Arte (IMEPA), la Escuela de Música Popular de Avellaneda (EMPA), el Instituto Municipal de Música de Avellaneda (IMMA), el Instituto Municipal de Arte Fotográfico y Técnicas Audiovisuales, el Instituto Municipal de Cerámica de Avellaneda. A su vez, desde el año 2011 funciona la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), con amplia oferta educativa tanto en forma presencial como a distancia.

embargo, a pesar de las normativas y la política mencionadas, cabe aclarar que el número de migrantes que se establecieron en zonas vulnerables fue creciendo, desempeñándose en puestos de trabajos precarizados y desconociendo sus derechos.

El conjunto de este marco en relación con la población migrante, articulado con teorías en torno a la formación de la otredad, y acerca de las complejidades implicadas en la interculturalidad, el diálogo y la estigmatización, entre otras cosas, puede ayudar a contextualizar los casos hallados en Villa Inflamable, las oportunidades y a la vez las dificultades que encuentra esta heterogénea población.

## **1.2 El barrio<sup>18</sup>**

Villa Inflamable es un barrio ubicado en la ciudad de Avellaneda, en la localidad de Dock Sud. Se trata de una de las poblaciones más vulnerables del partido, ya que entre muchos otros problemas (falta de cloacas y agua potable, calles sin pavimentación, población de bajos o escasos recursos, etc.), los estudios realizados por el Japan International Cooperation Agency (JICA) detectaron una grave contaminación ambiental, tal como lo sostienen los trabajos de Auyero y Swistun (2008) y de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ). A pesar de esta problemática, este barrio cuenta con un importante flujo migrante.

Según el informe de Evaluación Integral de Salud en Áreas de Riesgos (EISAR, 2012), corroborado por los relatos de los vecinos, la población de Villa Inflamable es heterogénea, con distintos sectores socioeconómicos en su interior y habitantes de diferentes procedencias; conviven los que nacieron y fueron criados allí con quienes llegaron más recientemente de otras provincias y países limítrofes. Dentro de esta diversidad es posible distinguir dos grandes grupos: a) los antiguos pobladores –muchos de ellos propietarios, que habitan uno de los barrios más añejos– y otros que son ocupantes pero que viven allí desde hace alrededor de 40 años; y b) los pobladores llamados “recientes”, aunque el tiempo de residencia sea, en muchos casos, de aproximadamente 15 años.

La población de este barrio aumentó en los últimos 15 años en un 75 % (Auyero y Swistun, 2008), a raíz de la migración de los países limítrofes y de la erradicación de villas de Ciudad

---

<sup>18</sup> Esta descripción corresponde al año 2015/2016. Durante las últimas visitas realizadas al barrio (de fines de 2018), he encontrado muchas mejoras en él, como por ejemplo el asfaltado de calles, entre ellas la de la escuela.

Autónoma de Buenos Aires (CABA)<sup>19</sup>. Asimismo, una vecina entrevistada sostuvo que los pobladores migrantes de los mencionados países (en su mayoría peruanos, bolivianos y paraguayos) comenzaron a radicarse en Villa Inflamable cinco años antes de la realización de mi trabajo de campo. Según observé en diferentes estudios (Auyero y Swistun, 2008; EISAR, 2012), la condición de migrante, así como el lugar y el momento en que se instalaron en el barrio, son marcas importantes en la identidad de los pobladores. Un dato relevante es que en el censo realizado por el municipio de Avellaneda la cantidad de familias era de 1.200, aunque las autoridades admitieron que tuvieron errores y aceptaron la cifra de 1.500 dada por la ACIJ. Según un referente barrial, en ese momento (comienzos de 2015), el número ascendía a 1.900.

En su informe, EISAR (2012: 114) destaca que “en Villa Inflamable la red familiar tiene que ver con la propia historia del barrio, poblado por migrantes internos y externos que -mientras se iban asentando- convocaban progresivamente a parientes y conocidos de sus respectivos lugares de origen”. En ese sentido una referente de una organización vecinal también relata:

Muchos dijeron que eligieron venir porque les fueron comentando, les dijeron que había un lugar, vinieron unos primero y llaman a los otros. Generalmente esa es la característica, viene primero un familiar y va trayendo a todos los otros familiares o conocidos y se va poblando de la misma familia. Acá hay unos que son los Fernández. Primero vino Lugo, Lugo trajo a su señora, Fernández, y con ella ya vino la hermana con el marido; después Lugo también trajo a su hermana, la hermana trajo a su marido, los Ventana, los Ventana trajeron al hermano de Ventana, con otra pareja, los Bravo, que trajeron también a su familia, y así van trayendo a todos de a poquito y llenan la calle... (Entrevista realizada en el año 2016).

El informe de EISAR (2012) agrega que entre los pobladores se visibilizaron redes de tensión y de discriminación, como en el caso de las zonas delimitadas geográficamente por los propios migrantes de Bolivia, Perú o Paraguay: “hay cuadras de bolivianos”, “hay barrios de peruanos”, “un barrio nuevo sólo de extranjeros...” (EISAR, 2012: 115). En ese mismo sentido, la vecina recién citada sostuvo que “los vecinos son bastante reacios con los extranjeros”. Esto demuestra la estigmatización que hay por el país de procedencia o su condición étnica, y algunas personas las relacionan con el aumento de la violencia y la inseguridad en el barrio. Estos dichos coinciden también con los de la directora de la escuela, que en la entrevista expresó: “Acá en el barrio está bastante sectorizado: la cuadra de los peruanos, la cuadra de los paraguayos” (Entrevista realizada en el año 2015).

---

<sup>19</sup> Se erradicaron: en 1996, en forma parcial, la Villa 31 debido a la construcción de la Autopista Illia; y en 1998, los asentamientos Los Piletones y Lacarra por la construcción de la autopista Cámpora.

### 1.3 Música e Interculturalidad, algunos casos

Entre otras cosas, en este campo existen estudios vinculados con la educación. Uno de ellos es el de Small (2010), quien sostiene que la “naturaleza” de una sociedad se puede deducir a partir de su música y cómo las diferentes pautas y modelos musicales no sólo pueden reflejar los cambios que se dan en la sociedad, sino incluso influir sobre ellos. Además, critica el papel que tiene la música en la educación en nuestra sociedad y enuncia claramente lo que debería hacerse para que tanto la educación como la música sean realmente accesibles y estén verdaderamente relacionadas con la situación vital y social.

Uno de los estudios que indaga la interculturalidad a través de la música, aplicada también al área de educación es el de Pérez-Aldeguer (2013: 175) que cree que “la competencia intercultural representa uno de los principales factores de estudio en la educación del siglo XXI, y la educación musical se ha constituido en los últimos años como uno de los pilares para su desarrollo”. Dicha afirmación se basa en grupos sociales que poseen ya tradiciones musicales que se modifican a través del tiempo y que se incluyen en la denominada música popular. Por su parte, Borillo (2008) entiende a la música como forma de mantener la identidad de su lugar de origen.

Si bien no he hallado muchos estudios sobre música e interculturalidad, sí se puede entender este tema en el campo más amplio en el que la música se piensa como herramienta que puede ayudar ante diversos problemas relacionados con las dificultades de inserción en el sistema educativo y también a nivel social, entre otros. En ese sentido, existen estudios que toman a la música, o ciertas actividades musicales, como “forma de contribuir a la cohesión e inclusión social, a la diversidad, a la construcción de identidades colectivas, o a la participación y acción colectiva, entre otras cosas” (Avenburg, Cibeá, Giliberti, Martínez, Barro Gil, Talellis, Vilas y Amantía, 2016: 6). De acuerdo con esto, si se entiende que “la práctica musical es un fenómeno cultural presente en toda sociedad” (Avenburg et al., 2016: 6), entonces a través de ella se pueden percibir las relaciones que lleva implícita. En palabras de Fubini (1973: 164), “La música presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres”.

Lo antedicho pone en evidencia lo que sostiene Yúdice (2002): en los últimos años la cultura ha sido utilizada como medio tanto para cumplir fines económicos como sociales.

### **1.3.1 Las orquestas como integradoras**

En América Latina (como en el resto del mundo) se han implementado los programas de orquestas con objetivos sociales, como Sistema Nacional de Orquestas y Coros juveniles e infantiles de Venezuela, señalado como uno de los pioneros, con muy buenos resultados: más de 787.000 niños y adolescentes, en su mayoría provenientes de familias de bajos recursos económicos, son parte de este programa. En su página web resaltan que los chicos “están asimilados al estudio de la música, disfrutan del aprendizaje del arte, ejecutan repertorios de la música clásica y popular, y han sido incluidos a un sistema de formación personal y colectivo en el que se les inculcan valores sociales, morales y espirituales que son la razón fundamental del programa”. Más de 35 países de todo el mundo se han inspirado en este modelo y lo han tomado de ejemplo<sup>20</sup>, como el caso de la Fundación Batuta en Colombia, que funciona desde 1991, y que a través de diferentes programas y proyectos ha contribuido en el trabajo de diferentes problemáticas sociales locales (Martínez, 2017).

Argentina también posee varios programas de orquestas que dependen de diferentes organismos estatales a nivel nacional, provincial y local (éstas están subordinadas a diversos ministerios y/o secretarías: Cultura, Educación y Desarrollo Social), así como también del ámbito privado, autogestivo y mixto (Avenburg, Cibeá, Giliberti, Martínez y Talellis, 2014) Algunas de las iniciativas que actúan en el ámbito público a nivel nacional son: el Programa Social de Orquestas y Bandas Infantiles y Juveniles, el Programa Social "Andrés Chazarreta" y el Programa de Orquestas Típicas Juveniles “Aníbal Troilo”, todos ellos dependientes del Ministerio de Cultura. El otro es el Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, que funciona bajo la órbita del Ministerio de Educación, y fue creado en julio de 2008. Su objetivo es “mejorar el acceso a bienes y servicios culturales; tender puentes hacia la reinserción de los jóvenes en la escuela; colaborar con la retención escolar; y estimular el contacto y el disfrute de la música. El modelo colectivo de enseñanza musical surge como una

---

<sup>20</sup> Así lo expresa El Sistema en su página web.

herramienta que ofrece la posibilidad de vincular con la escuela a los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo”<sup>21</sup>.

El incremento de orquestas con fines sociales que apuntan a la inclusión social y educativa se relaciona con el contexto histórico, económico y social que se dio en el continente, donde, en los años 70, las dictaduras instauradas establecieron políticas sociales y económicas que trajeron como consecuencia, en primera instancia, la ruptura de los lazos sociales, y en segunda, la marginalidad de una parte de la sociedad.

### **1.3.2 Estudios de orquestas**

Entiendo que las orquestas pueden ser el espacio propicio para analizar estas interrelaciones. Como adelanté, se han multiplicado las orquestas infantiles y juveniles con fines sociales en las últimas décadas (Avenburg, Barro Gil, Cíbea, Giliberti, Martínez y Talellis, 2015).

Para Muiños la orquesta puede pensarse como “un espacio de creación compartida en el que se ponen en juego aspectos técnicos, socioafectivos, que generan el fenómeno musical integral” (Muiños, 2010: 5); y agrega que es en ese espacio de “construcción compartida”, donde se “con-forma” la musicalidad. En sus propios términos, “en este espacio de producción sonora, pluralidad de instrumentos e instrumentistas coadyuvan a la generación de sonidos desde la diversidad, para la integración y articulación de lo plural, en un todo múltiple sonoro” (Muiños, 2010: 5). Esta autora sostiene que la práctica musical colectiva requiere la participación de todos sus integrantes, quienes contribuyen aportando no sólo la ejecución, sino también sus conocimientos, sus sensibilidades y sus estéticas.

En otro sentido, el estudio realizado por De Couve y Dal Pino (2007) se concentra en la comparación entre los objetivos, el modo de organización y financiamiento, los criterios pedagógicos y el impacto social del Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela y el proyecto de Orquestas Infanto-Juveniles dependiente del programa ZAP de Capital Federal.

Por su parte, María Villalba (2010) ha estudiado las políticas públicas de los proyectos de orquestas infantiles y juveniles del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y

---

<sup>21</sup> Página web del Programa.



de las orquestas-escuela de la Dirección General de Cultura y Educación del Ministerio de la Provincia de Buenos Aires en el período que va de 1998 a 2010. Desde una perspectiva metodológica relacional, la autora realiza un recorrido de los antecedentes del concepto de Integración social, en su forma positiva y negativa, y propone una tercera postura, tomando para ello a Read (1982, en Villalba, 2010: 137), quien afirma: “Es importante superar esta dicotomización y comprenderla como dos caras de la misma moneda, buscando una tercera instancia que sirva de intersección de ambas para contemplar, y fundamentalmente para comprender el fenómeno en sus múltiples complejidades”.

Wald (2011), con el foco puesto en la salud integral, también tomó dos casos y realizó una comparación, luego de haber realizado un trabajo etnográfico en ambas orquestas: la Orquesta Juvenil del Sur (que depende del Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires) y la Orquesta Juvenil de Villa Lugano (perteneciente al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires). En su trabajo se puede apreciar la puesta en diálogo de los objetivos que postulan los coordinadores, los discursos que circulan por los medios de comunicación y las experiencias y opiniones que manifiestan los jóvenes que asisten a las orquestas. La autora pone en evidencia la tensión que halla entre, por un lado, una mirada que valora la inclusión y, por el otro, una perspectiva que cuestiona la posibilidad de ponderar ciertas manifestaciones artísticas propias de la “alta cultura” occidental, por sobre los saberes y prácticas de las poblaciones “vulnerables”. Además, en otro de sus trabajos deja latente un interrogante interesante para mi investigación: “¿Es la enseñanza de disciplinas de ‘alta cultura’ una práctica que reproduce esquemas de dominación? ¿O más bien una experiencia que otorga elementos para resistir a ella?” (2009: 53).

Ninguno de los estudios citados aborda el tema de las poblaciones migrantes, aunque vale aclarar que ninguno de estos proyectos (al menos los más conocidos a nivel nacional) tiene entre sus objetivos la integración intercultural; por ende, tampoco se indaga acerca de si estos programas contribuyen a reafirmar los vínculos de estas personas con sus vecinos. Pero si pensamos en clave de interculturalidad y consideramos la gran cantidad de poblaciones migrantes presentes en nuestro país, la música puede constituirse como una experiencia que facilite la inclusión o las relaciones de los migrantes.

### 1.3.3 Orquestas interculturales

En otro orden, existen casos de orquestas sinfónicas donde interactúan personas de diferentes culturas, orquestas de diversos países que tocan juntas en determinadas ocasiones y orquestas que viajan a otro país para realizar seminarios, y convocan a músicos locales para brindar conciertos.

La orquesta West-Eastern Divan es un ejemplo del primer caso; creada por el músico argentino-israelí Daniel Barenboim y el intelectual palestino Edward Said, está compuesta por jóvenes músicos israelitas y palestinos. El objetivo es “propiciar el conocimiento y la comprensión entre culturas que han sido tradicionalmente rivales”<sup>22</sup>. A través del contacto intercultural de los artistas, el proyecto pretende demostrar que se pueden superar las diferencias políticas y culturales entre ambos pueblos. Una orquesta, opinan sus creadores, se presta como buen ejemplo de democracia y “convivencia civilizada”<sup>23</sup>. Como señaló Barenboim en una entrevista al diario Página 12 (2014): “La música enseña a escuchar al otro...”.

Del segundo caso tenemos de ejemplo al Festival de Orquestas y Coros Infanto-juveniles que se lleva a cabo en Iguazú desde el año 2010, del que participan miembros de todos los continentes. El mismo culmina con un concierto que se realiza en el parque Iguazú, con la participación simultánea de los niños de todas las orquestas invitadas.

Para el tercer caso mencionaré como ejemplo la iniciativa de la Fundación Pradier, que organiza en forma anual encuentros entre orquestas juveniles de Francia y Argentina, entre ellos presentaciones bianuales en Chaco, en el marco de la Bienal Internacional de Esculturas del Chaco, del que suelen participar orquestas de la mencionada provincia, Corrientes, Misiones y de la Escuela de Artes Musicales. También brindan conciertos en Buenos Aires; cabe destacar, que en algunos de sus conciertos participan músicos de diferentes orquestas locales.

Si bien en los mencionados casos las palabras de sus organizadores y de algunos participantes parecerían comprobar, en principio, que la música y la orquesta funcionan como lazos que

---

<sup>22</sup> Página web de la fundación.

<sup>23</sup> Op. Cit.

trascienden las fronteras y las barreras idiomáticas y culturales, es importante destacar que en todos ellos se trata de experiencias que tienen como fin la formación de músicos: son personas que están realizando sus pasos dentro de una profesión. Pero, ¿qué sucede con las personas que llegan de otros países con experiencias diferentes, que no provienen del ámbito de la música profesional, o se van de sus países porque las condiciones socioeconómicas les son desfavorables? ¿La música puede contribuir a crear nuevos lazos sociales con la nueva comunidad? Más específicamente, ¿cómo opera allí la orquesta?

## **1.4 Camino al diálogo**

A pesar de las políticas públicas de las elites gobernantes por realizar una “renovación” de la población sustituyéndola por otra europea, es posible observar, a lo largo de la historia, los cambios producidos en la conformación de los grupos migrantes: del predominio de la migración no limítrofe (en 1914 nueve de cada diez inmigrantes procedían de países no limítrofes) a una mayoría de inmigrantes originarios de la región. Según estudios realizados por la OIM (2012), en la actualidad se observan grupos de inmigrantes que se han establecido en el país de manera definitiva, pasando a formar parte de la sociedad.

Si bien este fenómeno se da desde hace más de un siglo, todavía los migrantes limítrofes tienden a presentar problemáticas similares a las que experimentan las poblaciones de reciente arribo –aun cuando se trate de olas migratorias pasadas–, como por ejemplo la discriminación, la xenofobia, la estigmatización y el difícil acceso a los derechos sociales y laborales. Sucede que “la mayoría de estos migrantes internacionales se suma a la población urbana de bajos ingresos, encuentra empleo en el sector informal y más vulnerable y, generalmente, tiende a vivir entre la propia comunidad local en asentamientos precarios o informales” (Mera y Helpert, 2011: 4). Estos autores sostienen que en el país hay escasa información sobre el “acceso a la vivienda, infraestructura urbana, salud, educación, espacios públicos; posibilidad de participación cívica y política de los migrantes ya que, precisamente al tratarse de población vulnerable, pobre, marginalizada la migración es considerada como parte de las poblaciones pobres...” (Mera y Helpert, 2011: 4). Por su parte, Cohen (2004: 26) señala que las migraciones recientes expresan “aquello que inferioriza o denigra a quien lo porta, aquello que entra en colisión con nuestra identidad de nación. Las primeras migraciones desde el pasado contribuyen a nuestro presente, son referentes, las segundas son percibidas como

cuerpos extraños, ajenos”. Algunos de los conceptos del imaginario social vinculados con los recientes migrantes que señala Cohen en su trabajo son: “vagancia”, “ilegalidad”, “delincuencia”, “droga”, “alcohol”, “mano de obra barata”, “higiene y salud precarias”.

Esto comprueba lo poderosos que suelen ser los mecanismos de segregación y lo enraizados que pueden hallarse en muchos casos los dispositivos discriminadores que operan en la sociedad. En consecuencia, los estudios citados ponen en evidencia la necesidad de un diálogo intercultural, así como el desarrollo de estrategias de convivencia que permitan conocer y dejar afectarse por el “otro” que desconocemos.

## SEGUNDO MOVIMIENTO

*“...hemos heredado del pasado un modo de pensar en la música que no puede hacer justicia a la diversidad de prácticas y experiencias que esa pequeña palabra, ‘música’ expresa en el mundo actual” (Nicholas Cook).*

### REFLEXIONES TEÓRICAS

Esta investigación parte de un intento de reflexionar sobre los procesos de interculturalidad que se generan a través de las migraciones entre estados nacionales y al modo en que se relacionan con la experiencia musical en el caso de las orquestas infantiles y juveniles. En consecuencia, a lo largo de este trabajo hay palabras que se repiten: interculturalidad, música, migración. ¿Qué significa la música para mí? ¿Quiénes son los migrantes? ¿Cómo es el proceso de interculturalidad? ¿De dónde provienen estos conceptos? ¿Qué recorrido han hecho? En el presente capítulo desarrollaré las discusiones teóricas que se han dado (y aún hoy siguen dándose) en torno a los conceptos mencionados, así como sus significados para mí. A su vez, algunas de estas nociones conllevan otras, lo que requiere del desarrollo de las mismas. Es por eso que parto de la noción de cultura para comprender la de interculturalidad, que discute con la idea de multiculturalidad, y trabajo con identidad, que se relaciona con las anteriores y con música, conceptos todos que en este trabajo se vinculan con migración.

#### 2.1 Visiones de la Cultura

Para hablar de interculturalidad, es necesario primero especificar cómo se concibe a la cultura, aunque Jorge Tirzo Gómez y Guadalupe Hernández (2010) sostienen que las relaciones entre culturas son siempre relaciones interculturales.

Ante todo considero que realizar una breve revisión teórica de este concepto desde distintas disciplinas es pertinente al campo de la Gestión Cultural, dado que pone en evidencia el amplio terreno que abarca su formación profesional, que excede los límites de una disciplina específica. Esta multidisciplinariedad es necesaria, sobre todo, para poder realizar una interpretación precisa de los fenómenos culturales en “gestación”.

Este concepto ha generado una de las mayores discusiones teóricas a través de la historia. Desde una perspectiva histórica, este debate ha posibilitado y se ha enriquecido con el diálogo entre diferentes ramas del conocimiento. En este sentido, disciplinas como la antropología, la economía, la sociología y la filosofía han aportado su mirada para la contribución de su definición. Sin embargo, la misma entraña no poca dificultad, puesto que como hecho social (y producto cultural) abarca un campo muy amplio, cuya delimitación no siempre es fácil de precisar. A raíz de esto es que creo conveniente examinar brevemente algunos de los conceptos de cultura más representativos que se han emitido en el transcurso de la historia de la sociedad occidental, con el propósito de ubicar sus fuentes y determinar el nexo que los une históricamente.

En la filosofía antropológica, que tiene a los sofistas como precursores, se puede encontrar un antecedente histórico de los primeros esfuerzos por aprehender el hecho cultural. Esta disciplina constituye una manera específica de enfocar el fenómeno cultural como conjunto, al sustentar teorías esenciales sobre el mundo y la vida, que influyen directamente sobre el comportamiento social.

Durante el período medieval la reflexión sobre la cultura se muestra subordinada a la teología, hasta el advenimiento renacentista. Aquí se abren nuevas condiciones históricas que permiten el replanteo del concepto de cultura, aprovechando los elementos teóricos aportados por la filosofía griega y el avance logrado por las otras ciencias. Esto propicia no sólo la renovación científica, filosófica y literaria, sino que se extiende a los usos y costumbres de la época (Ron, 1977).

La revolución industrial y el proceso de surgimiento del capitalismo crearon las condiciones para que apareciese la sociología y, más tarde, la antropología. Estas disciplinas, ligadas estrechamente al desenvolvimiento social, han contribuido con sus investigaciones y estudios a dotar de una visión científica al hecho cultural. Es, pues, en las vertientes sociológicas y antropológicas que datan apenas del siglo XIX, donde el concepto de cultura ha merecido especial atención, enriqueciéndose, aclarándose y definiéndose gradualmente.

### 2.1.1 Mirada desde la filosofía y los estudios culturales

Si bien es posible encontrar la noción de cultura en forma explícita ya en Aristóteles<sup>24</sup>, la filosofía de la cultura surge en la modernidad, ya que aparece un uso general de su término y una reflexión filosófica que otorga al concepto y a la realidad de la cultura una posición privilegiada y una importancia teórica fundamental. Es por ello que tomaré los conceptos de autores de la modernidad.

El pensamiento de Herder (en Heinz, 1999) es clave para el desarrollo de este concepto, siendo uno de los primeros en desplegar una definición en sentido amplio. En el mismo es posible distinguir tres sentidos de cultura: 1) el de humanidad, formando una gran cadena o tradición; 2) el de la medida o proporción en que un pueblo asume esa cultura de la especie humana; 3) el de componente de la vida de cada pueblo, elemento que está en interacción y en relación con el carácter, la lengua, las artes, las ciencias y las costumbres de ese pueblo, su grado de formación y educación cívica. El gran paso que da Herder en el conjunto de su obra respecto a los usos de la cultura, es utilizar este concepto de forma libre, como sustantivo, refiriéndose a un todo. Este paso se refiere a una cultura que desde sus orígenes se ha mantenido viva hasta el presente en cuanto que se compone de una tradición acumulativa. Para este autor, el hombre es un ser de cultura en el doble sentido del genitivo objetivo y subjetivo: todo en él es cultivable y requiere ser cultivado, de manera que ni el cuerpo, ni la sensibilidad ni las fuerzas del alma son dadas y fijadas sólo por la naturaleza. El hombre no sólo es objeto del proceso cultural, sino que también es el sujeto de este proceso.

Kant es el segundo en aplicar un concepto amplio de cultura (Monfort Prades, 2011): si bien en algunas ocasiones restringe el sentido de cultura, en otras presenta un sentido muy amplio, que implica educación, libertad, sociabilidad, paz universal. Pero especialmente su visión está ligada a un progreso moral: sin la moralidad, el ser humano no puede alcanzar su plenitud. Al contrario que Herder, para aquel el ser humano como tal no es ya un ser cultivado: el estado de cultura es más bien algo diferente del estado de naturaleza bruta. Entiende que "la producción de la aptitud de un ser racional para fines cualesquiera en general (por consiguiente, en su libertad), es la cultura" (Kant, 1991: 358).

---

<sup>24</sup> Expresa el filósofo griego en *Las partes de los animales*: "Ante toda ciencia, sea importante o insignificante, caben dos actitudes: una, la que merece el nombre de conocimiento científico; otra, la que podemos designar preferentemente como una especie de cultura (paideia)" (citado en Ron, 1977: 8).

El avance de la tecnología y los cambios en los sistemas productivos incidieron en las formas de pensar este concepto. Por un lado, desde la estética ilustrada se constituye la idea de un orden que puede y debe ser perseguido, de manera heredada o adquirida, que coloca a la cultura como una posesión que se puede “adquirir y dilapidar, manipular y transformar, modelar y enmarcar” (Mattelart y Mattelart, 1997: 54) mediante un ideal educativo. En consecuencia, para estos autores la cultura es jerarquizada en una escala clasificada en refinada, mediocre y brutal. Teniendo en cuenta esta concepción jerárquica de la cultura, la creación cultural es clasificada como culta, masiva o popular.

Marx ve en esta jerarquización de la cultura nuevas formas de dominación, y pone el foco en el análisis de la cultura en relación con la estructura social. Según su propuesta teórica, el dominio de lo cultural (constituido por la ideología) es un reflejo de las relaciones sociales de producción, es decir, de la organización que adoptan los seres humanos frente a la actividad económica. El aporte que hace en este sentido, es que la cultura es entendida como un fenómeno que no está desligado del modo de producción de una sociedad. Asimismo, la considera como uno de los medios por los cuales se reproducen las relaciones sociales de producción, que permiten la permanencia en el tiempo de las condiciones de desigualdad entre las clases. Si bien Marx no define el concepto de cultura, desde la corriente marxista entienden que se trata de "el conjunto de los valores materiales y espirituales acumulados por el hombre en el proceso de su práctica histórico-social" (Colombres, 2009: 27).

Desde una perspectiva marxista y enfatizando el lugar de la cultura, Gramsci (2004) recurre a la noción de hegemonía como un proceso por medio del cual un grupo dominante se legitima ante los dominados y éstos terminan por ver natural y asumir como deseable la dominación. Siguiendo esa misma línea, Althusser (1988) formula la teoría según la cual el ámbito de la ideología (uno de los principales componentes de la cultura) es un reflejo de los intereses de la élite, y que a través de lo que él denomina los aparatos ideológicos del Estado las relaciones de producción se reproducen en el tiempo. En ese sentido, Gramsci, quien durante toda su obra trabaja en la valoración de lo cultural como uno de los elementos fundamentales del proceso de dominio cotidiano, agrega que se recurre a la fuerza represiva sólo cuando es necesario, y que es a través de la cultura, con la dominación de los aparatos ideológicos del Estado (escuelas, familia, religión, cultura, etc.) que se ejerce la hegemonía.



Lo destacable en el pensamiento de Gramsci en lo referente a este recorrido conceptual, es que considera la cultura como el sistema a través del cual las personas se comprenden a sí mismas y a los demás, es la construcción de una cosmovisión y la totalidad de las ideas, tradiciones y creencias que constituyen el marco ideológico de una sociedad.

Las nuevas formas de producción en la modernidad permiten la aparición de grandes masas concentradas en centros urbanos y surge así lo que se conoce como cultura de masas. Dos autores de la Escuela de Frankfurt desarrollan y critican este concepto. Para ello han considerado esencial tener en cuenta nociones como alienación, deshumanización y pesimismo. Según Horkheimer y Adorno (1988), la cultura de masas se vincula con el sistema capitalista, sobre todo con su modo de producción y con el avance de la tecnología, bajo la economía del libre mercado. Para ellos, la clase trabajadora estaría alienada por la superestructura; ésta la habría transformado de clase potencialmente revolucionaria en grupo atomizado, sin aura ni conciencia de clase. Para estos autores es necesario considerar que el punto de unión entre cultura y clase está difuminado. Esto puede deberse a que la formación y la estructura ideológica de la clase se estudia desde posiciones ahistóricas e idealistas.

Las nuevas exigencias culturales que surgen del explosivo desarrollo tecnológico y científico de las últimas décadas, de la masificación y manipulación de los medios de comunicación y de la necesidad de que la cultura juegue con plenitud su rol dinamizador, han conducido a reiterar el enfoque del hecho cultural desde el punto de vista de su funcionalidad (al que me referiré más adelante). Sobre ese tema Ezequiel Martínez Estrada reconoce dos vertientes como las configuradoras de lo que él denomina la cultura objetivada: "la de los bienes materiales o mercancías que llevan el sello del espíritu; y la de los bienes espirituales, o de la sociedad". Sostiene el autor: "1) la cultura es universal en la experiencia del hombre; sin embargo, cada manifestación local o regional de aquélla es única; 2) la cultura es estable y, no obstante, es dinámica también, y manifiesta continuo e incesante cambio; 3) la cultura llena y determina ampliamente el curso de nuestras vidas". (Martínez Estrada, 1992: 66 y 67).

Desde el punto de vista sociológico, la cultura es un concepto que aparece ligado al de socialización, de manera que la cultura es lo que se aprende en la relación que se da en sociedad. Tomando esta perspectiva, el análisis de la cultura requiere de dos elementos fundamentales: las personas y las sociedades.

Haciendo una sistematización de diferentes perspectivas, y coincidiendo en que el uso moderno del término cultura se desarrolló durante la Revolución Industrial, Raymond Williams (2000) presenta tres definiciones modernas utilizadas en los siglos XVIII y XIX. La primera es la que hace referencia al desarrollo intelectual, espiritual y estético de un pueblo y que se relaciona con el concepto de civilización. La segunda –donde ubica a Herder– señala un modo de vida determinado de una sociedad, de un período, un grupo o la humanidad en general. En este sentido, habla de culturas en plural para describir los grupos sociales y económicos dentro de las mismas, y diferentes naciones y períodos. La tercera describe las obras y prácticas de la actividad intelectual y especialmente artística.

### **2.1.2 Perspectiva antropológica**

El concepto de cultura en antropología se remonta a la teoría evolucionista (a inicios de la disciplina) desarrollada por Morgan (1871) y Tylor (1871). Los mismos hablaban de cultura en singular y de un camino unilineal dividido en etapas, que era necesario atravesar para llegar a la civilización. Así, Tylor define cultura como "aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad" (1871: 29). Esta teoría es discutida por Boas (1993), quien sostiene, en primer término, que no existe una sola cultura, sino varias; en segundo término, que cada cultura tiene un desarrollo histórico particular; y finalmente rechaza el método comparativo utilizado por sus antecesores. En este breve recorrido es menester mencionar también el pensamiento de Malinowski, quien sistematizó la etnografía como método y, desde una perspectiva funcionalista, define la cultura como

un compuesto integral de instituciones, en parte autónomas y en parte coordinadas. Está constituida por una serie de principios tales como la comunidad de sangre a través de la descendencia; la contigüidad en el espacio, relacionada con la cooperación; las actividades especializadas; y el último principio del uso del poder en la organización política. Cada cultura alcanza su plenitud y autoeficiencia por el hecho de satisfacer el conjunto de necesidades básicas, instrumentales e integrativas (...) (1944: 60).

Queda claro que para Malinowski los hombres se agrupan para satisfacer sus necesidades básicas y derivadas, y se organizan mediante instituciones. Para él, la dimensión temporal en las sociedades que estudian los antropólogos no es científicamente estudiable, sino que hay que atender a los usos y las funciones de los elementos en el presente. Sostiene que si cambia

la función, también se modifica el sistema en el cual se organiza, debido especialmente a un cambio de necesidades.

Geertz (1987) introduce un nuevo giro en la teoría de la cultura y se pronuncia por una ciencia interpretativa que explore las posibilidades de analogías provenientes de las humanidades, como la que entiende a la cultura como un texto. El autor se pregunta: ¿Cuál es la línea divisoria de lo natural, universal y constante en el hombre y lo que es convencional, local y variable? Para responder a esa pregunta, Geertz, propone un concepto de cultura que tenga en cuenta la diversidad así como la unidad de la naturaleza humana. Este autor concibe la cultura como una trama de significados “denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas con las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (Geertz, 1987: 88).

Varias corrientes se han sucedido y se han sumado a la discusión a través del tiempo<sup>25</sup>, muchas de las cuales se hicieron eco del pensamiento hegemónico imperante en los momentos históricos que les tocaron vivir. Sin embargo, resulta interesante resaltar el enfoque que realiza la teoría de la práctica –que describe Kottak (s/d) en su recorrido por teorías antropológicas– en la idea de cultura, que reconoce que en las sociedades las personas tienen diferentes motivaciones y grados de poder e influencia, en las que influyen la edad, el género, la clase y la etnia. Desde esta visión, esta teoría sostiene que “la cultura modela cómo los individuos experimentan y responden a eventos externos, pero los individuos también juegan un papel activo en cómo funciona y cambia la sociedad” (Kottak, s/d: 348).

Organizando diferentes perspectivas en torno a “viejas” y “nuevas” ideas de cultura, Wright (2007) realiza un recorrido del concepto antropológico de cultura, y deja en evidencia cómo las modificaciones en el mismo están vinculadas con la política y el poder. De esta forma, intenta demostrar la implicancia de los antropólogos y otros tomadores de decisiones en estas nuevas construcciones de sentido en la politización de la cultura.

---

<sup>25</sup> Estas no son las únicas teorías en antropología que abordan el concepto de cultura. Tomo el recorrido propuesto por Kottak, para entender las discusiones en torno al concepto. Es necesario señalar que existen otras de la misma rama, que no se centran en el concepto de cultura sino en el de estructura social, como el estructural funcionalismo (Radcliff Brown y Evans- Pritchard, por ejemplo).

Esta autora afirma que “las identidades culturales no son inherentes, definidas o estáticas: son dinámicas, fluidas y construidas situacionalmente, en lugares y tiempos particulares” (Wright, 2007: 130). En consecuencia, sostiene que las teorías que se han desarrollado en los estudios culturales, y en la antropología postestructural y feminista, evidencian que “las culturas no son, ni fueron nunca, entidades naturalmente definidas” (Wright, 2007: 131). Además, introduce la noción de relaciones de poder que subyacen a los vínculos.

### **2.1.3 Actualidad del concepto de Cultura desde Latinoamérica**

En la actualidad, conviven autores con distintas miradas sobre las culturas. Esto permite repensar nuevos conceptos que consideren las actuales realidades históricas. Estas realidades incluyen procesos de reemergencia étnica (entre otros), y también la incidencia del mercado, los medios y las industrias culturales. En referencia a la reemergencia étnica, Segato (2007: 22) sostiene que

Hay evidencias de un movimiento de reparación o reatadura de los hilos cortados y del retorno a tramas históricas abandonadas. La reemergencia étnica es un estallido que implica un esfuerzo de relectura de las ‘memorias compactas o fracturadas, de historias contadas desde un solo lado que suprimieron otras memorias, y de historias que se contaron y cuentan desde la doble conciencia que genera la diferencia colonial.

Y agrega:

El ideal mestizo bajo el cual se formaron los estado nacionales de América Latina (...) fue el brazo ideológico que ofuscó la posibilidad de la memoria y de la queja de los ‘marcados’ y secundó la represión que obligó a la multitud desposeída a temer y silenciar memoria que vinculan sus vidas con una historia profunda anclada en el paisaje latinoamericano (Segato, 2007: 25).

García Canclini (1990) fue uno de los autores que analizó la cultura desde las industrias culturales, y para él, éstas dieron origen a un tercer sistema de mensajes masivos que fue atendido por nuevos especialistas: comunicólogos y semiólogos. Además determinó la necesidad de pensar la cultura como un “proceso de producción, circulación y consumo de significaciones en la vida social” (García Canclini, 2005: 35).

En una línea similar, Santillán Güemes parte de la creencia de que el hombre adquiere sentido en su relación con otros humanos, y que se encuentra en su naturaleza relacionarse socialmente, hecho que lo lleva a una infinita posibilidad de conexiones.

A su vez, es necesario subrayar que

la totalidad de una cultura difícilmente se obtenga por la sumatoria de sus partes sino en todo caso por el hallazgo de aquello que le imprime un sentido específico a cada una de ellas y las integra en su totalidad. En consecuencia la cultura no consiste en una mera totalidad de cosas sino en una totalidad de sentidos (Santillán Güemes, 2000).

Ya previamente, desde una mirada similar, Rodolfo Kusch afirmaba que “una cultura no es una totalidad rígida sino que comprende además una estrategia para vivir (...) Pero en el sentido de una política como una estrategia general para la vida” (2008:6).

En este sentido, es que entiendo a la cultura como “una forma integral de vida” en cuyo desarrollo influyen circunstancias geográficas e históricas, así como las costumbres, tradiciones y la educación (Santillán Güemes, 2000: 3), que además está atravesada por dinámicas de desigualdad y poder, y como una manifestación dinámica y plural que está en constante interacción, de donde nace la interculturalidad (Picotti, 2006; Kusch, 2008).

## **2.2 Relaciones entre culturas**

Retomando la perspectiva de cultura de Dina Picotti (2006) que mencioné en el párrafo anterior, es en esa interacción (que se da desde el principio de la humanidad), que las sociedades se conformaron y reconfiguraron en el intercambio de culturas:

...la historia real de la humanidad se desplegó siempre a través de una diversidad de sujetos, grupos sociales, pueblos y culturas, de centros históricos, que fueron forjando sus respectivas experiencias y articulación de lo humano y con ello sus identidades, formas de vida diversas, interrelacionándose de modo pacífico o conflictivo e influyéndose recíprocamente, aunque también disputando el predominio y alternando el imperio de unos sobre otros (Picotti, 2006: 19).

El concepto de interculturalidad, que en su raíz significa “entre culturas”, adquiere distintos significados. La literatura da cuenta de la variedad de definiciones y de las diferencias de enfoques y contenidos en dicho concepto, dependiendo del área de formación a la que pertenezca el autor. Existe además un movimiento intercultural que se ha desarrollado en diferentes áreas: Antropología, Comunicación, Derecho, Educación, Filología, Pedagogía, Psicología, Teología y Filosofía intercultural.

De acuerdo con la reseña realizada por el Centro de Estudios de Población (CENEP, 2008), el concepto surge a partir de la comprobación de lo problemático que resultan las diferencias en las relaciones de poder en la interacción de distintas culturas. El mismo alude a la convivencia entre seres humanos, donde convergen diferentes patrones de comportamiento y matrices de

pensamiento. Los estudios sobre el tema giran en torno a dos espacios: el primero, vinculado con sociedades con una historia construida luego de un dramático periodo de colonización; y el segundo, referido a sociedades que presentan un importante desarrollo económico y social, afectadas por permanentes migraciones de diversos grupos sociales y culturales, en busca de mejores condiciones de vida. El informe da cuenta de la novedad de la temática: las producciones más antiguas, que en su mayoría abordan el área de educación, datan de mediados de los 90.

Para una mejor comprensión del recorrido del concepto es necesario, en primer término, incorporar el término “multiculturalidad”, y en segundo, partir del tratamiento que ha tenido la temática en el campo académico internacional.

### **2.2.1 Otra mirada desde la diversidad: la multiculturalidad**

Tal como dejó planteado Picotti (2006), la problemática de las relaciones interculturales no es nueva, aunque las nociones de “multiculturalidad” e “interculturalidad” recién comienzan a ser utilizadas a fines de la década del '70 la primera, mientras que la segunda adquiere un desarrollo importante durante los años '80 y '90 en Estados Unidos y Europa. Este tratamiento tuvo visibilidad tanto a nivel teórico como de las políticas públicas. La primera apuntaba a ofrecer un tratamiento específico a la diversidad poblacional, mientras la segunda buscaba comprender y explicar las implicancias de esta diversidad y su tratamiento en cada contexto.

Retomando la cuestión del contacto cultural, se puede identificar que, por una parte, existe una corriente proveniente de Estados Unidos que ha realizado producción teórica bajo el concepto de “multiculturalismo”; por otra parte, la misma problemática de la diversidad fue encarada en Europa desde la noción de “interculturalidad”. En el primer caso “se hizo referencia a las diferencias como un mosaico, instalando socialmente la idea de la ‘tolerancia’ y del ‘respeto por la diversidad’” (CENEP, 2008: 2). Bajo esta ideología cada grupo ocuparía su lugar sin perturbar al otro. A su vez, el enfoque de interculturalidad desde la perspectiva europea conlleva la idea del “reconocimiento de las diferencias” y de “traducción cultural”.

Cada una de estas perspectivas teóricas tiene su repercusión en las acciones políticas llevadas adelante. Desde el paradigma multiculturalista se desarrollaron políticas públicas “destinadas a garantizar la igualdad en el acceso a distintos recursos del sistema” (CENEP, 2008: 2). Estas,

en Estados Unidos, estuvieron destinadas a resolver el problema de la convivencia entre el sector hegemónico y los grupos socioculturales marcados racialmente o por su origen étnico-nacional. En cambio, en el interculturalismo que promueve Europa la premisa es “juntos pero distintos”. En ese sentido, tomando el caso de España, las dificultades devenidas de los grupos internos intentaron solucionarse destacando las identidades de estos grupos (como los casos de los vascos o los catalanes).

En línea con el primero de los conceptos planteados, existen autores (Degregori, 2002; Barabas, 2014) que han denominado como sociedades multiculturales a aquellas en las que existen múltiples culturas, una ideología de respeto y convivencia de la multiplicidad cultural. Sin embargo, de forma crítica, desde el CENEP interpretan que “el multiculturalismo, entendido como la expresión de una sociedad compuesta por un mosaico de grupos socioculturales que deberían tener una convivencia armónica, quedó plasmada en la premisa: ‘iguales pero separados’ (CENEP, 2008: 3).

A los cuestionamientos mencionados se le suma el de Domenech (2003), quien sostiene que el multiculturalismo fue pensado y tratado solamente en términos de “diversidad”, aludiendo de esta manera a una coexistencia armónica y horizontal, sin tener en cuenta los conflictos ni las relaciones de poder existentes entre los diferentes grupos, pensamiento al que Gruner (2002: 22) adhiere: “[la multiculturalidad] Pasa por alto muy concretas (y actuales) relaciones de poder y violencia intercultural, en las que la diferencia o la hibridez es la coartada perfecta de la más brutal desigualdad y dominación”. Esta misma perspectiva plantea Zizek, aunque él advierte cierta sutileza, ya que el multiculturalismo –reducido a una sola expresión– si bien “no opone al Otro los valores particulares de su propia cultura”, sería racista porque “el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad” (en Domenech, 2003: 12). En esta misma línea, Fish (en Domenech, 2003) tilda de “racistas” a los multiculturalistas (conservadores) no por el hecho de que persigan la subyugación de determinados grupos, sino porque reproducen los estereotipos raciales y respaldan a las instituciones que los potencian. McLaren (1997: 150) le atribuye una faceta encubridora de “la ideología de asimilación que fundamenta su postura”.

Desde una mirada descolonial, Bharucha (en Boaventura de Sousa Santos, 2003), advierte que se trata de un concepto creado para describir la diversidad cultural de las naciones

norteamericana, canadiense y europea, que busca imponerse a los países “menos desarrollados” del hemisferio sur como modo de definir su condición histórica y sus identidades. Otro panorama tiene Sartori (2001), quien atribuye al multiculturalismo un sentido antipluralista.

### **2.2.2 Debates sobre la Interculturalidad**

A mediados del siglo XX se comienza a utilizar el concepto de “relaciones interétnicas”, incluyendo en este campo tanto a las relaciones entre los pueblos subordinados, como la de éstos con la sociedad hegemónica, haciendo visible el componente de desigualdad que marcaba la relación entre los distintos pueblos. El concepto de “interculturalidad” de alguna manera es heredero de las discusiones y debates teóricos que atravesaron al concepto de “cultura” y de “relaciones interétnicas” durante el siglo XX, y responde a las limitaciones del concepto de multiculturalidad.

Respecto de la interculturalidad, Barabas (2014: 2) se refiere a “la situación de contacto entre culturas diferentes, como a la ideología de la relación igualitaria entre ellas construida en el marco de la globalización y las políticas de derechos humanos”. Al contrario, Solís (2006) sostiene que existen relaciones poco armónicas entre las culturas y los grupos humanos. Como respuesta a esta problemática se busca ampliar el conocimiento cultural sobre los otros, para que las personas y los grupos humanos puedan desenvolverse creativamente y con tolerancia en su ambiente diverso.

Tomando los planteos de los autores recién mencionados, Tubino (2006) alude a dos tipos de interculturalismo: el funcional y el crítico. En el primero se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, mientras que en el segundo se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos.

A estos planteos Picotti agrega que nuestras cosmovisiones están regidas por la lógica de la globalización que influye en nuestros juzgamientos y en las formas de realizar las acciones. De esta forma sólo es posible mirar a través de ese único prisma. De ahí surge la necesidad de una

apertura a lo que es otro sujeto, u otra matriz cultural, generadora de una forma de vida diferente, de otro horizonte de inteligibilidad, se exige la capacidad de ser afectados y



transformados por el mismo, a fin de poder captar y asumir hasta donde sea factible sus nociones y gestos fundamentales en su similitud, equivalencia o diferencia con respecto a los propios (Picotti, 2006: 22).

Uno de los referentes de los estudios interculturales es Raúl Fonet Bentacourt (2001), que propone la filosofía intercultural definida como un movimiento alternativo que pretende trabajar en dos dimensiones: la teórica o científica, vinculada con el diálogo abierto mundial sobre lo que realmente “deben saber” [las sociedades]; y la de práctica-política, que recomienda la práctica de solidaridad entre la pluralidad de mundos que hacen los diferentes pueblos. Siguiendo esa misma línea se ubican otros autores (Picotti, Sidekum, Panikkar, en Picotti, 2006) que recomiendan “el culto (cultivo) del diálogo entre universos contextuales que testimonian su voluntad de universalidad con la práctica de la comunicación” (Fonet Bentacourt, 2001: 416-417), así como una “traducción” de culturas que permitan comprender sus equivalencias.

En efecto, Panikkar, un estudioso indio y catalán, educado en ambas culturas, propone el reconocimiento de funciones equivalentes en una y otra cultura, más que “traducciones literales”. En sus palabras, “Cada cultura es un mundo, inconmensurable, es decir no medible por otros, si bien no incomunicables, porque ambos son humanos” (en Picotti, 2006: 22).

En suma, el concepto de interculturalidad, a la luz de las perspectivas expuestas, es un concepto diverso, complejo y dinámico. Diverso, porque no existe consenso en una definición única, existe sólo una base común: “relación entre culturas” en un contexto de desigualdad, desde donde se construyen distintas propuestas, transformándose en un instrumento capaz de contener un conjunto de ideas cuya variación depende del autor, del contexto en el que se da el relato y de las tesis en juego. Es complejo porque en él confluyen y se con-funden elementos comunes de realidades diversas, que sólo es posible comprender en relación con el territorio donde tienen lugar. Y es dinámico, porque es un concepto abierto, permeable y moldeable a la propia dinámica que ha ido adquiriendo la definición del concepto cultura.

En sintonía con Fonet Betancourt, que entiende el término interculturalidad como “una cualidad que puede obtener cualquier persona y cualquier cultura a partir de una praxis de vida concreta en la que se cultiva precisamente la relación con el otro de una manera envolvente, es decir, no limitada a la posible comunicación racional a través de conceptos sino asentada más

bien en el dejarse ‘afectar’, ‘tocar’, ‘impresionar’ por el otro en el trato diario de nuestra vida cotidiana” (S/D: 2), coincido en que se trata de la interrelación que se da en forma diaria en la vida cotidiana, en el marco de relaciones muchas veces desiguales y donde las relaciones de poder también entran en juego, que además varían de acuerdo con la perspectiva que se tenga desde las instituciones (locales, nacionales e internacionales) y desde el gobierno de turno, ideologías que se traducen en políticas públicas.

### **2.3 ¿Qué es la música?**

Parto de la idea, en sintonía con Avenburg (2006), de que la práctica musical es una manifestación cultural que está presente en toda sociedad. A su vez, entiendo que la música juega un papel esencial en los procesos de configuración y consolidación de la identidad (Vila, 1996; Frith, 2001). Pero, ¿qué es la música? Para Aharonián (2002: 5) “se trata de un lenguaje, su objetivo es la comunicación, y posee potencial expresivo. Es un hecho cultural; es decir que responde a un código compartido por la comunidad que lo produce y a la cual está dirigido...”. En ese sentido, Mendivil (2016) afirma que si bien es real que en la producción de sonidos existen leyes físicas, la música no posee un valor por sí misma, y sus significaciones son tanto el resultado de procesos históricos y culturales específicos, como de particulares historias de vida, y que puede comprenderse en el marco de sistemas culturales. Este autor además resalta que sus categorías universales así como “los criterios de excelencia o belleza sonora no tienen una base fáctica, sí en cambio una ideológica” (2016: 16), y que su concepto difiere según las diferentes culturas. En consecuencia, se podría definir música como “todo aquello reconocido como tal por un grupo humano determinado” (2016: 22).

La definición de música conlleva un largo debate que lleva siglos dándose desde diferentes líneas de pensamiento. Desde la estética musical se proponen diferentes corrientes que encierran ideologías encontradas al respecto, sobre todo desde el surgimiento de la llamada música absoluta o pura, en la Alemania del Siglo XVIII. El concepto de la misma contiene lo que Thomas Kuhn llamaría un “paradigma” estético asociado a “la música ‘desprendida’ de textos, programas y funcionalismos con la expresión o el presentimiento de lo ‘absoluto’” (Dahlhaus, 1999: 63); asimismo, se le atribuye carácter autónomo. Esta perspectiva de la música absoluta se basa en el pensamiento de “que la música instrumental –como pura ‘estructura’- vale por sí misma; apartada de los afectos y sentimientos del mundo terrenal,

constituye ‘un mundo aparte por sí misma’ (Dahlhaus, 1999: 64). Para Dahlhaus esta ideología de la música ha traspasado el tiempo y rige en la actualidad en nuestro concepto estético musical, en la forma de escuchar la música y hasta en el comportamiento social que debemos tener.

El debate sobre la música absoluta se mantiene tan actual, que Fubini (1973) realiza un trabajo donde contextualiza algunos de los ejes de discusión y las problemáticas planteadas históricamente. En él también plantea el problema del lenguaje musical y el de la semántica de la música, cuestiones que han desatado polémicas entre las corrientes de los pensamientos filosófico y musicológico. Allí expresa el debate entre la corriente formalista, para la cual la música no expresa nada ajeno al mundo del sonido, y la contenidista, que sostiene que la música expresa estados de ánimo y emociones. Esto coincide con el pensamiento de Cooke (en Fubini, 1973), para quien la música expresa sentimientos y emociones, y a quien Lange, en una sutil contrapartida, le responde que “la música es un lenguaje sui géneris, hallándose dotado de significado aun cuando sea intraducible y esté desprovisto de vocabulario” (en Fubini, 1973: 57). Fubini concuerda con la semántica de la música pero para él es contextual, por lo que sostiene que el sonido adquiere significado dentro de un contexto sintáctico. Para este autor, la música se encuentra regida por un conjunto de leyes, reglas y prohibiciones que se instalaron a través de la armonía, hecho que sucedió en la edad moderna. La armonía representa la visión del mundo moderno, un mundo cerrado, organizado, privado, basado en leyes naturales dadas por Dios.

Hay otros autores que hablan de las múltiples dimensiones que la música implica (Cohen, 1993; Finnegan, 1999; García, 2005 y Avenburg, 2006; citados en Avenburg, 2006), y sostienen que la música se constituye en base a las relaciones sociales, además de incidir en ellas. Estos autores muestran que la música está compuesta, además del sonido, de cómo perciben, hacen y se refieren a ella las personas.

En función de este carácter multidimensional de la música, Merriam (en Mendívil, 2016) plantea que para estudiar la música es necesario analizar sus estructuras sonoras, así como también el comportamiento en relación con ella y los conceptos que la sustentan. Acorde con lo señalado, Mendívil (2016) manifiesta:

Concebir la música como un sistema tripartito –sonido, comportamiento y conceptos- nos lleva a entender que su significado no se encuentra solamente en las estructuras sonoras, en la música como música, sino en la actividad social y cultural mediante la cual los individuos la producen en un espacio y en un tiempo dados (26).

Varios autores (Vila, 1996; Frith, 1996; Avenburg, 2006; Garramuño, 2007; González, 2013; entre otros) han señalado también un vínculo entre la música y la construcción de identidades. En efecto, para Frith (1996) la música es tan potente en la construcción de identidad porque permite inscribir lo individual en lo social; ella puede posicionar, simbolizar y ofrecer la experiencia inmediata de identidad colectiva. Y esto nos lleva al próximo apartado.

## **2.4 Identidad en relación con la música**

Este trabajo conlleva la necesidad de desarrollar también la noción de identidad en relación con varios de los conceptos que trabajamos en este capítulo. La idea de identidad cultural refiere a un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como por ejemplo costumbres, valores y creencias, rasgos dinámicos que en cada momento histórico un grupo percibe como distintivos. Sin embargo, entra en juego la auto-identificación y la identificación tanto de los miembros que conforman el grupo como la de personas externas al mismo. Se trata de un concepto que varía y que se recrea tanto de forma individual como colectiva y se alimenta de forma continua de la influencia exterior. Además, muchas veces está vinculado con el territorio. No sólo la pertenencia define la identidad, sino que también surge por diferenciación y como reafirmación frente al otro, según estudios antropológicos y sociológicos (ver por ejemplo Barth, 1976).

Poniendo el foco en la música, tanto Garramuño (2007) como González (2013) señalan que los ritmos, las melodías, los instrumentos, los acordes y las texturas actúan como elementos de construcción identitaria y que existe un proceso en esas construcciones donde éstos adquieren protagonismo. Como sostiene Vila, la identidad social “es el producto de la compleja interacción de narrativas acerca de nosotros mismos y los ‘otros’ desarrolladas en relación a las múltiples interrelaciones que establecemos a través del tiempo”, constituyéndose la música como un artefacto cultural que da cuenta de este sistema de interrelaciones y siendo proveedora de elementos que utilizan para construir sus identidades sociales (Vila, 1996: 23).

Tanto González Varas (2000) como Romero Cevallos (2005) coinciden en que la identidad cultural se relaciona con un grupo específico, también en que se trata de un proceso histórico donde intervienen la lengua, las relaciones sociales, ritos y ceremonias, posee un carácter inmaterial y anónimo, ya que es resultado de la colectividad; sólo que el segundo agrega que no necesariamente tiene que estar situada en un territorio específico, y destaca que algunas manifestaciones culturales generan mayor identidad que otras, como las fiestas religiosas, la música y la danza. Por su parte, Immanuel Wallerstein (1992) señala que la cultura opera en la construcción de identidad. En los procesos de configuración y consolidación de la identidad, la música juega un papel importante.

En lo que refiere al vínculo entre músicas e identidades, dos autores, Vila (1996) y Pelinski (2000), en cuyos trabajos me basaré para el desarrollo de lo que continúa, contribuyeron a la condensación de las diversas posturas existentes. Estos textos explican los tres paradigmas de interpretación que se han desarrollado en este campo de estudio: la homología estructural, la interpelación y la narrativa.

Desde la homología estructural se establece una especie de semejanza o equivalencia entre las estructuras sociales y la estructuras musicales, basadas en los estudios subculturalistas de la homología estructural; de este modo, “las infraestructuras sociales ejercerían una determinación sobre las superestructuras artísticas” (Pelinski, 2000: 164). Así se plantea una primera propuesta para entender la relación entre música e identidad, que se basa en una correspondencia análoga entre el material musical y la estructura de la sociedad que lo “produce”. O sea que los elementos que conforman la estructura musical (la textura, la armonía, los timbres, las escalas o la organización temática) son generados como reflejo de la distribución de los estratos y normas sociales (como por ejemplo, los sistemas patriarcales o matriarcales, los regímenes políticos, las clases sociales, etc.). Por lo tanto, según esta teoría, cada clase o grupo social se identificaría con un estilo musical determinado. Esto explicaría la razón por la que cada subcultura y grupo social se expresa mediante un género musical particular.

Cuestionando esta perspectiva, en diálogo con Shepherd (en Vila 1996), Vila sostiene que la homología estructural no permite ver la negociación de las significaciones de las prácticas musicales, ya que se basa en una relación estática y esencialista entre música y sociedad. Es

entonces, como contrapropuesta a esta idea, que surge el concepto de interpelación. Nacido en el terreno de la filosofía marxista como “un mecanismo imaginario de reconocimiento mutuo en el que la ideología constituye a los individuos en sujetos humanos de experiencia” (Althusser, 1988), la interpelación fue adoptada y posteriormente reformulada desde el terreno socio-cultural por Middleton (en Pelinski, 2000: 167) como “los mecanismos que ponen al público de una ejecución musical en la posición particular de destinatario de un mensaje, esto es, de interpelado”. Desde esta perspectiva, el individuo cobra una nueva relevancia en tanto se reconoce que entra en el juego de la significación. La interpelación, por lo tanto, se define como un proceso bidireccional en el cual música y oyente aportan y reconducen los universos de significación.

Este paradigma permitió a Frith, Middleton y a Vila (en Vila, 1996) ofrecer una posibilidad de modelo mediante el que se llevaría a cabo la construcción de identidades en el terreno de la música popular, entre otros. Según Simon Frith, “la música puede posicionar, simbolizar y ofrecer la experiencia inmediata de identidad colectiva” (en Vila 1996: 6) o “mediante la música popular hemos aprendido a entendernos a nosotros mismos como ‘sujetos’ históricos, con identidad étnica, de clase y de género” (en Vila, 1996: 6).

Sin embargo, para Pelinski esta interpelación “recluta o transforma a los individuos en sujetos mediante una ‘llamada’, por lo tanto, si bien permite la construcción de identidad mediante el estímulo sonoro, la interpelación sigue sin ofrecer la posibilidad de negociación del significado, ya que conlleva la idea de que una música puede evocar un significado entendido de una misma manera, sea cual sea su contexto y su receptor” (Pelinski, 2000: 166). Desde esta perspectiva el sujeto se encuentra bajo una ideología fija que la música le impondría.

En ese sentido, Stuart Hall (en Pelinski 2000) y Vila (1996) ven la necesidad de que el sujeto invierta su posición para la construcción de su identidad. Para ello, es el sujeto quien otorga su propia significación a la música que recibe. Esta resignificación está relacionada con el bagaje experiencial del individuo y de las concepciones previas construidas sobre la música en cuestión. Fueron Frith (1990) y Vila (1996) quienes aplicaron en su propuesta teórica el concepto de narrativa, con la intención de responder a la línea de estudios abierta desde la teoría interrelativa de la música. Surgido en la lingüística, Novitz (en Vila, 1996: 19) lo definió como “la variedad de discurso que selecciona lo que se menciona o lo que se excluye;

eventos reales o imaginarios [...] ordenados en una secuencia lógica”. A su vez, para Paul Ricoeur (1984) se trata de poder comprender el mundo para que las acciones humanas adquieran sentido. Así, se erige como una forma dinámica de construcción identitaria en el que el individuo adquiere un protagonismo y compromiso esencial, convirtiéndose en punto indispensable para acceder a la clave de dichos procesos.

Por su parte, Vila sostiene que el proceso identitario se lleva a cabo mediante la selección de ‘lo real’ que configurará la trama narrativa. Agrega que la selectividad otorga coherencia y actúa de hilo conductor entre las acciones particulares. Asimismo, sostiene que el proceso de sedimentación explica la lógica de los discursos y permite entender las interacciones: la sedimentación es un proceso importante en la connotación de las categorías que utilizamos para describirnos; mediante la sedimentación de las múltiples narrativas acerca de nosotros mismos y los “otros”, damos cuenta de la realidad que nos rodea.

A partir de los conceptos de narrativa, selectividad y sedimentación, Vila propone la idea de una teoría interpretativa. De esta manera, mientras el concepto de narrativa implica la narración de los episodios de nuestras vidas para hacerlos comprensibles, el proceso de selección para contar nuestras historias es una construcción donde incluimos u omitimos; la sedimentación alude la dimensión social de la construcción de identidades y contempla la interacción y superposición de las diferentes narrativas de uno mismo con las de los demás. Según Vila (1996: 10-11), “todas estas relaciones tienen el potencial de ser, para un mismo actor, espacio de posibles identidades [...] cada posición es cruzada por distintos discursos”.

Tras hacer un escueto recorrido de algunas de las principales corrientes de pensamiento sobre identidad, para este trabajo considero, al igual que algunos de los autores citados, que la identidad de los diversos sujetos, grupos sociales, pueblos y culturas se forja a partir de sus experiencias y de su articulación, y que refiere a la forma en que el ser humano vive, idea y manipula su mundo histórico; además, presupone prácticas y representaciones que las colectividades construyen culturalmente para caracterizarse frente a otras (Picotti, 2006; Sidekum, 2006). Además, en coincidencia con Avenburg, prefiero los puntos de intersecciones que conlleva la construcción identitaria: “[Las identidades] son construidas, procesuales, relacionales, contextuales y [también] campo de disputas” (Avenburg, 2012: 29); y considero que las identidades se construyen “entre narrativas e identidades que les permiten a los actores

ajustar las historias que cuentan para que encajen en las identidades que creen poseer. Y esto se aplica a contextos transnacionales” (Borrillo, 2008: 26). En definitiva, capital, gente y cultura (y dentro de ella la música) se movilizan constantemente permitiendo a los actores sociales el anclaje de sus identidades en las nuevas entidades que tal proceso va creando. Así, las identidades se construyen a través del tiempo en un proceso en el cual los contornos se definen y redefinen continuamente. La interculturalidad reconfigura las identidades, al mismo tiempo que éstas nutren a la interculturalidad, en un proceso de mutua retroalimentación.

## **2.5 Migración**

La interculturalidad es un fenómeno que se evidencia, entre otras cosas, con los procesos migratorios. Si bien estos procesos parecen acompañar la historia de la humanidad, en la crisis económica mundial provocada por el proceso de industrialización se puede encontrar la causa de las recientes migraciones regionales:

Esto es el conocido éxodo rural, que en algunas situaciones desarticuló a toda la sociedad implicando transformaciones culturales radicales en la mayoría de las poblaciones, sumiéndolas en una marginalidad urbana y teniendo como consecuencia la peor situación económica y cultural existencial. Los centros industriales no siempre tuvieron la capacidad de desarrollar una infraestructura justa para recibir a esos contingentes sociales (Sidekum, 2006: 28).

Este parece ser el caso de Villa Inflamable (donde realicé mi trabajo de campo), lugar que en los últimos años ha crecido demográficamente. Esto provoca una nueva situación cultural que ocasiona “formas inauditas de constantes conflictos asociados a la estructura social” (Sidekum, 2006: 28).

En concordancia con Ruiz García (2002), entiendo a la migración como el desplazamiento de personas, cuyo objetivo es el cambio de lugar de residencia, lo que los lleva a atravesar fronteras geográficas. Asimismo, Uribe (2004) concibe a la migración en un sentido circular: el sujeto deja territorialmente un sitio pero no lo abandona definitivamente, ya que se encuentra en constante comunicación con el mismo y se constituye en su referente simbólico. Así, estos sujetos constituyen campos sociales donde se vinculan juntos el país de origen y el de destino; ellos participan de acciones, decisiones y sentimientos compartidos, y desarrollan identidades dentro de redes sociales que conectan dos o más sociedades paralelamente. De aquí se deduce que un migrante se desplaza en las arenas movedizas de dos mundos.



En sintonía con lo antedicho, los fenómenos de las migraciones también llevan a Sidekum a reflexionar sobre la identidad y la interculturalidad que, a su entender son conceptos que deben pensarse y reflexionarse desde su propia lógica. Para él, la identidad hace referencia “a la forma como vive el ser humano en la manera de idear y de manipular su mundo histórico y también el modo como él construyó su proyección introspectiva y estética del mundo” (Sidekum; 2006: 30), a partir de lo cual explica los motivos que llevan al ser humano a instaurar su identidad, que se refleja en el proceso de formación de su grupo. Para lograr una buena convivencia intercultural, entonces, el autor cree necesario el desarrollo lo que él denomina “diálogo dialogal”.

Desde la gestión cultural, considero necesario sumar el “diálogo afectivo”, al que hace referencia Degregori<sup>26</sup> (2002), a las expresiones artísticas, más específicamente la música. Es relevante en ese sentido indagar cuáles son las “zonas comunes” que expresan las manifestaciones culturales en las orquestas, y qué sucede en los lugares de no coincidencia.

Esta investigación pretende describir esas relaciones y explorar los significados que tienen estas manifestaciones culturales para los chicos participantes, qué dicen de ellas, qué tipo de valoraciones realizan. Esto es posible porque como sostiene Cohen (en Avenburg, 2005), si se considera a la música como práctica y proceso social, se puede observar las relaciones sociales de los individuos, sus experiencias en relación con la música, así como los usos y los significados que se dan en torno a ella. También puede destacarse a la música “como elemento socializador” (Calvo, S/D: 2), y esta noción permite tenerla en cuenta para la inserción escolar, entre otras cosas. La música podría contribuir al proceso de integración de las personas migrantes.

---

<sup>26</sup> Nos encontramos en sociedades cada vez más diversas. Teniendo en cuenta esto, este autor sostiene que mientras “al multiculturalismo le basta la tolerancia”, la interculturalidad requiere de un “diálogo afectivo”, ya que puede existir diálogo en la tolerancia, “pero el diálogo intercultural es un diálogo afectivo” (Degregori, 2002: 119).

## TERCER MOVIMIENTO

*Es mi destino, piedra y camino. De un sueño lejano y bello, viday soy peregrino.*  
(Piedra y camino, de Atahualpa Yupanqui)

### INFLAMABLE<sup>27</sup>

La tarea inicial de mi investigación fue tomar contacto con las autoridades responsables del Programa de orquestas en el municipio de Avellaneda. A partir del primer acercamiento, que fue precisamente en el marco de un concierto de fin de año en la Plaza Seca de la UNDAV, pude obtener datos sobre los inicios de la orquesta y su forma de gestión, así como los horarios de funcionamiento.

Asimismo, estas personas me conectaron con el director de la orquesta, lo que me permitió comenzar con el trabajo de campo, actividad realizada desde el inicio del presente trabajo y que tuvo continuidad incluso hasta mucho después de haberlo terminado.

Nunca había estado en Villa Inflamable. Sabía que estaba situada en Dock Sud, pero desconocía su ubicación precisa. En la primera entrevista que tuve con la subdirectora de Proyectos Especiales<sup>28</sup> de la Municipalidad de Avellaneda –área responsable en ese momento del funcionamiento de la orquesta analizada-, ella me advirtió que el barrio era de difícil acceso por varios motivos: “Ya te vas a dar cuenta”, adelantó. Tras sus dichos decidí buscar a algún referente barrial que me acompañara en mi primera visita al barrio; sabía que era difícil que pudiese hacerlo todas las semanas, ya que nos encontrábamos en un año electoral (era el año 2015) y los referentes estaban muy ocupados con las actividades de campaña, sobre todo los días sábados.

Me contacté con Matías, un joven militante que trabajaba en el barrio desde hace varios años. Entre sus tareas tenía a cargo la distribución de los bidones de agua en el SUM (Salón de Usos Múltiples). Si bien él no pertenece a Villa Inflamable específicamente, vive muy cerca de allí, en el “Docke”, localidad que contiene a la villa. Quedamos en encontrarnos cerca del

---

<sup>27</sup> La descripción del barrio, de la escuela y las fotos corresponden a fines del año 2015.

<sup>28</sup> Esta área depende de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Avellaneda, trabaja con los Centros Educativos Municipales (CEM) y se encarga de los cursos de formación docente para los trabajadores municipales.

vecindario, así que, no sin miedos, prejuicios y extremos cuidados, me tomé el único colectivo local que entra a Villa Inflamable, el 373 ramal 5, para acudir a la cita. Me bajé una parada antes de lo acordado, sobre Debenedetti, una avenida muy transitada por colectivos y camiones, y esto se debe a que la Autopista Buenos Aires-La Plata tiene bajada y subida que dan a esa calle; además, metros más adelante se encuentra el estadio del Club Sportivo Dock Sud y la Central eléctrica Dock Sud. Continuando por esa calle se llega al Puente Nicolás Avellaneda que une a Dock Sud y la Isla Maciel con La Boca, barrio del Sur de la Capital Federal. Por allí el joven referente me pasó a buscar, y mientras daba vueltas con el auto, observé que varios grupos de chicos, en diferentes cuadras, estaban reunidos, algunos escuchando música y otros mate en mano. Con Matías hice mi primer ingreso al barrio. Allí comprendí lo que la funcionaria me advirtió.

### **3.1 Procesos históricos y geográficos**

#### **3.1.1 Mi primera visita al barrio**

Efectivamente, tal como me adelantó la funcionaria, la geografía de Inflamable es bastante particular. Ese día para ingresar nos topamos con un paredón. Ese paredón esconde el Río Dock Sud. Tras unos doscientos metros en la misma línea hacia adentro se encuentra el canal que lleva el mismo nombre. Bordeamos el paredón; unos metros más adelante finalizaba y quedaban visibles unas vías de tren que fueron necesarias atravesar para estar ya en Villa Inflamable. En ese preciso momento pasaba una locomotora. Un policía se encontraba allí parado, al lado de una garita; supuse que estaba vigilando o cuidando el tránsito. Del otro lado de la calle, donde terminaba el paredón, había un gran descampado con árboles, donde había muchas personas. Cruzamos las vías y nos adentramos. Mucha gente caminaba por la calle, una de las pocas asfaltadas del barrio: Campana. En esos doscientos metros que dejan los canales de agua, están las calles Campana y Manuel Ocantos (paralela a la anterior), que son las únicas vías de ingreso al barrio. Completan la delimitación del barrio el canal de Dock Sud, el canal de Sarandí y la mencionada autopista.

A poco de ingresar al barrio, el muchacho estacionó su auto en la calle Ocantos y saludó a una señora que tenía un puesto en esa calle. Bajamos y comenzamos a caminar, mientras me contaba las particularidades del barrio. Hicimos el resto del camino hacia la escuela N° 67 a pie. Eso me permitió ver parte del barrio; también pude observar a algunos vecinos que nos

cruzamos en el recorrido y que conocían al joven. Anduvimos por lo que sería la villa hasta llegar a la escuela. Hicimos una parte del trayecto por la calle asfaltada y otro por las de tierra. El paisaje de viviendas era heterogéneo: pude observar muchas casas de material, algunas construidas al azar, otras planificadas; y también casas precarias con techos de chapa, y casas con garaje donde estaban guardados sus autos, algunas con alambrados, otras con rejas. También vi algunas casas funcionando como locales comerciales: kioscos, almacenes, locales de venta de comida. El referente me mostró uno de los pantanos que se encuentra en el barrio y me relató problemáticas que padecen los vecinos, relacionadas con la contaminación, con las drogas, con el conflicto por la reubicación de las familias, y con el crecimiento de la población desde el censo realizado por la municipalidad.

### **3.1.2 Ubicación geográfica**

Villa Inflamable está localizada en el partido de Avellaneda, dentro de la localidad de Dock Sud, en el límite sudeste de la Ciudad de Buenos Aires, adyacente a uno de los polos industriales más grandes del país, que incluye al Polo Petroquímico y al Puerto Dock Sud. La primera refinería de petróleo de Shell se instaló allí en 1931. Desde entonces numerosas compañías han desembarcado en el polo.

Según los relatos de vecinos, los datos encontrados en trabajos de EISAR (Evaluaciones Integrales de Salud en Áreas de Riesgo) hechas por ACUMAR<sup>29</sup> (Autoridad Cuenca Matanza Riachuelo) y la investigación de Auyero y Swistun (2008), Villa Inflamable está integrada por cuatro sectores<sup>30</sup>: Porst, El Danubio, “el Triángulo” y “la villa”. Esta división responde más a una situación histórica de posicionamiento (que fue lo que condicionó su disposición) que a distintas escenas urbanas. Los sectores más antiguos son Porst y El Danubio que, junto a “el Triángulo”, se encuentran sobre la calle Sargento Ponce enfrente a los accesos a las refinerías. Las ocupaciones más recientes (el resto de la villa propiamente dicha) se deben a la llegada de migrantes de países limítrofes que ocuparon el resto de los predios en medio de bañados y basurales.

---

<sup>29</sup> Organismo público, autónomo, autárquico e interjurisdiccional que se desempeña como la máxima autoridad en materia ambiental en la región. Creado en 2006, es el encargado de conjugar el trabajo con los tres gobiernos que tienen competencia en el territorio: Nación, Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

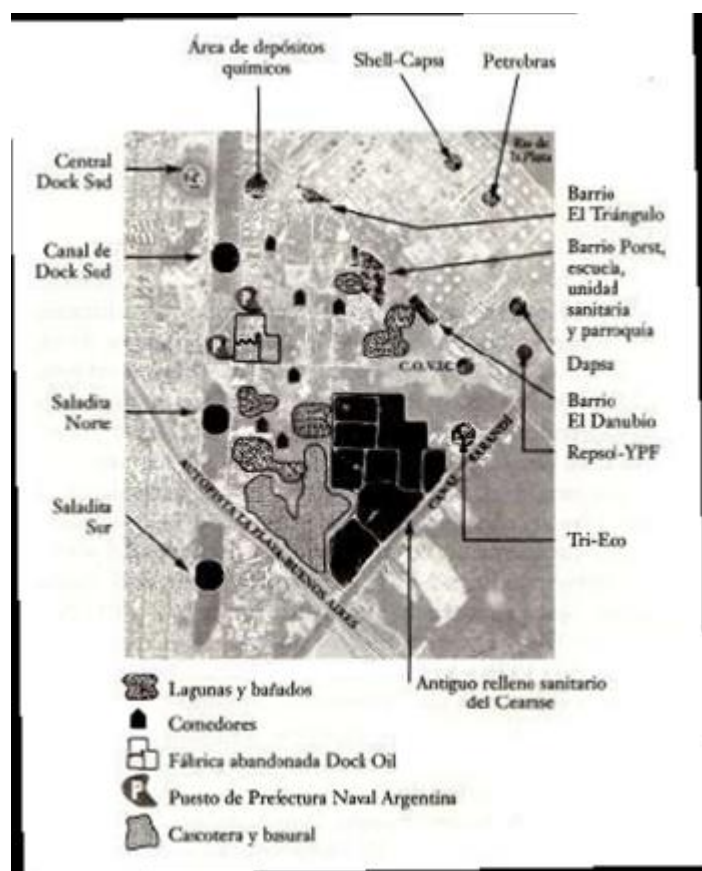
<sup>30</sup> Tomo la categoría utilizada por una de las vecinas referentes a la que entrevisté. Al hacerlo mencioné los diferentes barrios que componían Inflamable y me corrigió: “Son sectores”, dijo.

## Mapa de Villa Inflamable



Fuente: Secretaría de Salud de la Municipalidad de Avellaneda

## Cartografía de Villa Inflammable, Dock Sud, Avellaneda



Fuente: Auyero & Swistun. Op.cit. p. 54

Auyero y Swistun (2008) cuentan que el primero de estos barrios (Porst) es conocido también por sus moradores como “la burbuja” o “estas cuatro manzanas”, y que sus habitantes son antiguos residentes de clase media baja que viven justo enfrente del polo. Dentro de esta zona se ubica la escuela donde funciona la orquesta, la unidad sanitaria y la parroquia. Por su parte, El Danubio se encuentra a tres cuadras de Porst, frente al polo, y está conformado por un grupo de familias más humildes “que viven en casas modestas justo debajo de la línea de alta tensión instalada en 1999” (Auyero y Swistun, 2008: 67-68).

Volviendo al barrio Porst, el mismo fue fundado hace 80 años y, según testimonios de los vecinos dados a Diario Popular en el año 2010, “lejos de recibir mejoras fue quedando casi sin atención comunal y sumando inconvenientes como el anegamiento de sus calles y casas,

arterias casi intransitables, falta de alumbrado, de seguridad y servicios”. Asimismo, aseguran que poseen agua corriente desde 1966 por presión de los vecinos. La nota en cuestión fue realizada porque había agua acumulada en las casas debido a las obras que se estaban realizando en un barrio contiguo, donde se levantaron viviendas y se taparon los conductos. Dicha nota relata que

la zona con los años se vio afectada por las cadenas de la zona de quintas rellenada y el avance de la llamada ‘Villa Inflamable’ que vio crecer a las empresas del Polo Petroquímico, a las de energía -polémica obra de cableado de 132 mil voltios hacia Quilmes- y los nuevos barrios contiguos que dejaron sin drenaje al Porst (Diario Popular, 2/7/ 2010).

Por lo antedicho, Auyero y Swistun (2008: 68) afirman que “estas divisiones no son meramente geográficas, ellas constituyen principios organizadores de la experiencia del lugar entre los antiguos residentes. La mayoría cree que, con el aumento de la población en la villa, el barrio ‘realmente cambió’ y se hizo inseguro”.

### **3.1.3 “La Costa” a “Inflamable”**

El nombre de Villa Inflamable surgió en la década del 80, luego de la explosión del barco petrolero Perito Moreno, que tuvo lugar en 1984. Muchos de los vecinos recuerdan este hecho, pues marcó un antes y un después para toda la población. Anteriormente lo llamaban de diferentes formas: Dock Sud, el “Docke”, “Okoy”, la “Costa”, Barrio Porst, “La segunda”, “Villa Calzón Quemado”, “La Villita”.

Según Auyero y Swistun (2008), luego del accidente mencionado las compañías del polo construyeron una nueva dársena exclusiva para productos inflamables, hecho que le dio un nuevo nombre a la comunidad de los alrededores. En general, los vecinos del barrio relacionan este nuevo nombre con las empresas petroleras que se localizan allí y con la contaminación que éstas supuestamente producen, a pesar de que existe un grupo que niega la contaminación o se la atribuye a los nuevos pobladores.



Refinería de la Shell

### 3.1.4 Añorado el pasado

Según diferentes estudios (Auyero y Swistun, 2008; EISAR, 2012) y notas periodísticas (ver Diario Popular, 2/7/2010), en general, la mayoría de los antiguos pobladores recuerda que en el pasado ese era un sitio de quintas, campos y yuyales, con escasa población y donde cumplieron un rol relevante como pioneros: rellenaron terrenos ganados a las lagunas, armaron calles y veredas, y fundaron un barrio para vivir. Dice el informe de EISAR (2010: 150): “Esta historia tiene sus protagonistas reconocidos: el Sr. Porst (que dio nombre al barrio), los quinteros, la escuela, la sociedad de fomento y especialmente la empresa Shell”.

Un remisero que me llevó a la escuela en una oportunidad, me contó al ingresar al barrio que unos 30 o 40 años antes él iba hasta allí con su bicicleta a jugar y sólo había descampado. Recordó que otros amigos también concurrían y se armaban unos “picados”<sup>31</sup> y que además había muchas quintas. Esto coincide con el relato de una las madres de un niño de la orquesta, cuyo marido nació en el barrio.

En las diferentes narraciones relevadas existe coincidencia acerca de cómo se fueron conformando las principales instituciones barriales: en un principio la Sociedad de Fomento, el centro de salud y el colegio compartían el espacio en una edificación precaria, de chapa y

<sup>31</sup> Se llama así a los partidos de fútbol que se juega entre amigos.



madera. Muchos coinciden en afirmar que posteriormente con la ayuda de la empresa Shell se consiguieron nuevas mejoras.

Algunos vecinos traen el relato de sus padres, que recuerdan momentos en los que las lagunas y la costa no estaban contaminadas y se podía ir a pasear allí. Una de las vecinas relató que su familia fue propietaria de los terrenos donde hoy está la Tri Eco<sup>32</sup>. En su narración noté un dejo de nostalgia por ese pasado en el cual las lagunas y el arroyo eran espacios de recreación y paseo. También hizo referencia a la pesca en la laguna como algo del pasado.

### **3.1.5 La transformación**

Los habitantes del barrio Porst, que fueron los primeros de la zona, recuerdan la época en que había quintas y existía una laguna, que fue rellenada con tierra y cascotes para poder construir las viviendas y contrarrestar los efectos del agua. Por el contrario, los vecinos que se instalaron más recientemente en el barrio no tienen los mismos recuerdos. Para ellos el pasado está rodeado de basura y viviendas precarias. Según los relatos recogidos por el trabajo hecho por EISAR (2012), los cambios del barrio se dieron a partir del aumento de la población; el informe expone el aumento de los migrantes de países limítrofes, que llevó a la explosión demográfica, y también el aumento de la violencia y la inseguridad.

En particular, Villa Inflamable tiene un grave problema de contaminación ambiental. Así lo demuestran varios estudios realizados anualmente por JICA. Existen diversos factores que incidieron para que, de ser la zona de quintas se convirtiera en un barrio donde el agua que consumen deba ser distribuida especialmente. Algunos de ellos son: está ubicada junto al lugar en el que hasta hace pocos años funcionó un depósito de basura creado por la CEAMSE<sup>33</sup>; carece de infraestructura de servicios de agua potable y redes cloacales; está situada sobre el relleno de una zona de ciénagas (contaminadas por décadas); está al lado del Polo Petroquímico. Es por eso que luego de un largo proceso se ordenó la relocalización del barrio. Para ello, en el año 2009 el municipio realizó un censo. Como adelantamos, según ese

---

<sup>32</sup> Empresa de Tratamiento de Residuos.

<sup>33</sup> Se trata de una empresa creada por los estados de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires para realizar la gestión integral de los Residuos sólidos urbanos del área metropolitana. El basural de Villa Dominico, lindero con Villa Inflamable, fue instalado en 1979, y ocupó 500 hectáreas contiguas a la costa del Río de la Plata, en los partidos de Avellaneda y Quilmes. A raíz del daño ambiental y la denuncia de muertes por causas dudosas, así como de enfermedades, el basural fue cerrado en el 2004 (Página web de CEAMSE y diario La Nación).

informe, en ese momento 1.200 familias habitaban Villa Inflamable. En la actualidad se calcula que ese número asciende a 1.900.

En el trabajo realizado sobre contaminación ambiental, Auyero y Swistun sostienen que este caso enseñará “que el conocimiento sobre el medio ambiente envenenado no surge exclusiva ni primariamente del mundo físico”, pues ellos demuestran que “la experiencia de la realidad contaminada (...) es socialmente construida, es decir, producida y productora” (Auyero y Swistun, 2008: 22). Allí, a través de los relatos recabados, pueden notarse las contradicciones, la falta de información precisa, la confusión y el silencio que hay respecto de la existencia de un problema: “...el conocimiento (y la ignorancia) de la polución industrial y de sus efectos en la salud es siempre social y políticamente construido y disputado (‘reconstruido y refractado’) por todo tipo de actores” (Auyero y Swistun, 2008: 29). La incertidumbre es agrandada por las intervenciones prácticas y discursivas del personal del polo, funcionarios estatales, doctores y abogados.

En las conversaciones entre vecinas, escuché uno de los puntos mencionados anteriormente sobre la contaminación y la relocalización. Estas mujeres aseguraban que en el barrio no hay contaminación y que todo era una maniobra política para que las petroquímicas puedan quedarse con los terrenos. Sin embargo, para ellas la contaminación existe en los lugares donde se asientan los nuevos moradores. A su vez, una de ellas se expresó en contra de un posible traslado de su casa: “Nos van a llevar a la Isla Maciel y ahí sí que no vamos a poder salir. Yo viví ahí y sé lo que es. De noche olvídate. Mis hijas no van a poder salir a ningún lado”. No obstante, hay muchos indicios de contaminación. Por ejemplo, en las planillas de inscripción de los niños, se indaga en si el estudiante tiene algún tipo de enfermedad. Son muchos los casos que mencionan enfermedades tales como problemas en la piel, asma y dificultades respiratorias.

La ACIJ, que trabaja en el barrio unida a la Junta Vecinal, da en su informe final (2012) una lista de los 10 puntos más relevantes de las vulneraciones de derechos en Villa Inflamable, entre los que destaca:

La decisión de relocalizar Villa Inflamable, así como el diseño y evaluación de los sucesivos planes generados por las autoridades al respecto se han venido realizando sin proveer a los vecinos de información pública, continua, veraz, suficiente, adecuada y actualizada. Esta

práctica desobedece expresas instrucciones judiciales, y genera un estado de “contaminación informativa” que afecta gravemente a las familias afectadas.

El proyecto de relocalización que las autoridades están llevando actualmente adelante carece de un estudio sobre el impacto social, cultural y demográfico; y desconoce las diferentes situaciones entre los vecinos de Villa Inflamable. Consiste en respuestas idénticas y homogéneas para situaciones socio-económico, productivas y familiares manifiestamente diversas, lo que le priva de adecuación cultural y social. El proyecto de relocalización en desarrollo no ha contemplado la sensible problemática social que existe en relación con el predio propuesto por la Municipalidad de Avellaneda para la relocalización de Villa Inflamable, lindante con los barrios de Villa Tranquila e Isla Maciel. Estas comunidades tienen reclamos antiguos para la utilización de los terrenos, y existen además rivalidades y confrontaciones históricas (culturales y deportivas) entre las comunidades involucradas, que resultarán ahora vecinas físicas (las de “el Docke” y “San Telmo”). Ninguno de estos condicionamientos culturales ha sido estudiado ni analizado y consecuentemente el proyecto carece de un abordaje ante las previsible tensiones y conflictos.

Los vecinos de Villa Inflamable carecen de posibilidades efectivas de acceder a estudios de diagnóstico toxicológico (a pesar de que los estudios epidemiológicos realizados en años anteriores arrojaban resultados escandalosos sobre graves índices de contaminación por metales). No existe un sistema efectivo e integral de acceso a métodos de diagnóstico y la reciente Evaluación Integral de Salud en Áreas de Riesgo (EISAR) sólo incluyó a los menores de 6 años, embarazadas y adultos mayores. Tampoco existe un programa de tratamiento, o reducción de daños de las personas afectadas por la contaminación, que quedarán librados a las consecuencias de su grave situación, sin protección alguna.

Entre los moradores viejos existe la creencia de que la contaminación surgió a partir de la llegada de los nuevos pobladores de la zona. Esto quizás se vincule con otras problemáticas socio-económicas. Como sostiene Auyero (1999, citado en Auyero y Swistun, 2008: 69), Villa Inflamable “ha sido profundamente afectada por la explosión del desempleo y la miseria durante los años noventa. Los trabajos part-time en algunas de las compañías del polo, las jubilaciones y pensiones, el cirujeo y los programas asistenciales del Estado (Plan Jefas y Jefes de Hogar y comedores) constituyen la principal fuente de subsistencia”.

Como consecuencia de todo esto los habitantes fueron testigos del incremento dramático de la violencia interpersonal en la vida diaria. Algunas conversaciones entre las madres y los docentes dan testimonio de esto: “El otro día a la madrugada me llamó la vecina de la escuela para decirme que le parecía que habían entrado a la escuela. Salí con mi marido y me vine, y por suerte no”, me relató una de ellas. “La bandita que robó el año pasado a la escuela anda merodeando nuevamente. Esos se drogan y salen a robar”, agregó otra vecina. De hecho, la señora se refería al episodio ocurrido durante el 2014, cuando doblaron unas rejas y se llevaron varios de los instrumentos musicales de la orquesta.

Considero que estos datos son importantes: a partir de una mirada amplia, donde las cifras se cruzan con los informes de las asociaciones e instituciones, y con los relatos de los vecinos que expresan sus pensamientos, sus creencias, sus significaciones y relatan sus experiencias, pude acercarme a una configuración general del territorio. Se trata de una configuración compleja, con sus contradicciones, cuyo conocimiento me permitirá realizar un mejor análisis.



Barrio Villa Inflamable



Imagen de los basurales mencionados por los vecinos

Es en este contexto complejo y conflictivo donde se desarrolla la orquesta en la que focalicé mi investigación y en la que me centraré a continuación.

## 3.2 Políticas públicas

### 3.2.1 Escuela N° 67

Ese primer día, al llegar a la escuela el portón de ingreso estaba abierto. Varias madres escuchaban los ensayos al costado del patio. Se trata de la única escuela primaria en el barrio. Ubicada en el barrio Porst, está a una cuadra y media de la calle asfaltada por donde pasa la única línea de colectivo, y donde comienzan las instalaciones de la Shell. Su disposición es como las antiguas escuelas: en la entrada un corredor techado, a la izquierda el comedor que es bastante amplio y la cocina; continuando por el corredor se llega a un patio central que ha sido techado con chapa, alrededor del cual se distribuyen los baños y las aulas. En el costado del patio es posible comunicarse con las casas linderas; por lo tanto está enrejado, al igual que las aulas, sobre todo aquellas en las que se guardan los instrumentos. Además, casa de por medio, tiene un SUM, donde se realizan los actos escolares. Para su mejoramiento, el establecimiento educativo ha recibido ayuda, en diferentes momentos históricos, de la empresa Shell.



Fachada de la Escuela N° 67



Patio interior de la escuela donde ensaya la orquesta

Allí también funciona, los sábados por la mañana, el Programa Nacional de Extensión Educativa CAJ (Centro de Actividades Juveniles); el mismo está destinado a jóvenes y tiene como objetivo crear nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación de las diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. También hay actividades para la comunidad.

En ese lugar la Orquesta Infantil y Juvenil “El Docke musical”, que depende del Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, del Ministerio de Educación de la Nación recibe cada semana a decenas de chicos.

### **3.2.2 Política cultural**

Como ya lo he mencionado, el Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario fue creado con la idea de la reinserción o refuerzo escolar de jóvenes y niños, y a su vez para poder mejorar el acceso a bienes y servicios culturales. Para ello sostiene que el acceso a los bienes culturales modifica ciertas conductas y hábitos, que se reflejan en el fortalecimiento de la autoestima, el aprendizaje del trabajo en equipo, la responsabilidad y la proyección hacia un futuro de realizaciones.

Haciendo referencia al rol de las políticas culturales, Nivon-Bolan (S/D) sostiene que a partir de la segunda guerra mundial surge la percepción de la política cultural como una concepción

que articula las acciones aisladas que se aplicaban a distintos sectores culturales. En la actualidad, la política cultural ha llegado a ser algo más que la suma de las políticas sectoriales relacionadas con el arte y la educación artística, y supone un esfuerzo de articulación de todos los agentes que intervienen en el campo cultural; esto es, del sector público y el privado; del Estado y los diferentes actores de la cultura; del sector artístico y también del de la ciencia y la tecnología; de los grupos mayoritarios y de las comunidades pequeñas y marginadas; de los sectores artísticos y de los productivos; de las elites económicas y también de aquellos que trabajan por la preservación del ambiente y la equidad de género. De ahí que la institucionalización de la política cultural sea una de las características básicas del período en que vivimos.

Uno de los docentes entrevistados, al hablar sobre la política pública a través del programa de orquestas, expresó lo siguiente:

...creemos que era una política social. La política social es cuando el Estado se hace responsable de instrumentar derechos, o crear derechos o adquirir derechos. En realidad el Estado no es que dice que hay que hacerlo, sino que hay gente que sostiene [...] que es derecho para todos y todas (Entrevista realizada en 2016).

Fueron diversos los organismos nacionales e internacionales que posibilitaron la puesta en funcionamiento del mismo: El Programa estaba inserto y coordinado por el Ministerio de Educación de la Nación, con la colaboración de ministerios provinciales y municipales, y obtuvo financiamiento de la Organización de Estados Iberoamericanos, la Fundación Banco Nación –proveedora de los instrumentos– y Organizaciones No Gubernamentales.

A través de este programa se crearon numerosas orquestas en todo el país, aunque es preciso aclarar que algunas venían ya funcionando de forma autogestiva o con financiamiento de otros niveles de gobierno estatales. Según el informe brindado en la página del programa, entre 2008 y 2011 surgieron 70 orquestas en todo el país dependiente del mismo. En un trabajo realizado por Avenburg, Talellis, Martínez, Cibeá, Barro Gil y Giliberti (2016) cuentan que en el rastreo realizado en AMBA<sup>34</sup> a fines de 2015 funcionaban 116 orquestas que tenían como fin la inclusión, integración o transformación social. De ellas, veintisiete funcionaban como

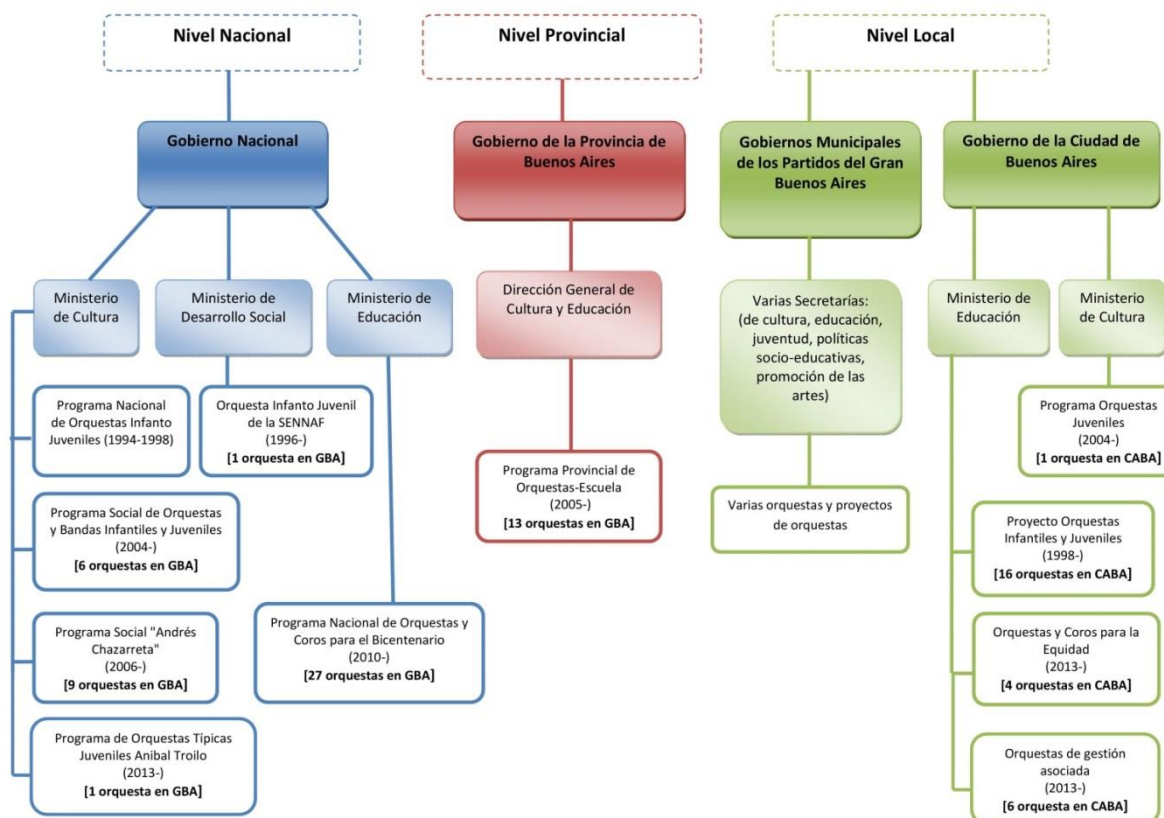
---

<sup>34</sup> Comprende Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los 24 partidos del Gran Buenos Aires: Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tigre, Tres de Febrero y Vicente López.



parte de este programa<sup>35</sup>. Un análisis más profundo de esos datos realizan Avenburg, Cibeá y Talellis (2017), donde se puede encontrar el siguiente cuadro:

### Panorama de la inserción institucional de los proyectos y programas estatales de orquestas infantiles y juveniles en el Gran Buenos Aires (2015)



Fuente: Avenburg, Cibeá y Talellis (2017)

Una de las principales propuestas del programa es que quienes se integren a la orquesta puedan tocar desde el primer día con la orquesta –aunque sea una parte más sencilla–; además, quienes demuestren interés por avanzar, tienen la posibilidad de llevarse el instrumento a sus hogares para practicar a través de un sistema de comodato que firman los responsables de los niños.

<sup>35</sup> Material publicado en la página web: <http://musicainclusion.silk.co/>.



La descripción anteriormente hecha de la situación y de algunos de los conflictos del barrio coloca a sus vecinos en situación de vulnerabilidad. Es por eso que la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, de donde se desprende el programa, seleccionó este barrio para crear una orquesta, según me explicó la subdirectora de Proyectos Especiales.

### 3.2.3 La orquesta del barrio



Cartel colocado a la entrada de la escuela.

La orquesta “El Docke musical” funciona en la escuela primaria N° 67 “Guardacosta Río Iguazú”, en Villa Inflammable, ubicada en metros del Polo Petroquímico de la localidad avellanense de Dock Sud.

La misma depende del Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario del Ministerio de Educación de la Nación. Comenzó a funcionar en el año 2012. En ese entonces el Ministerio gestionaba directamente las orquestas en el conurbano y en cada escuela, realizando de esta forma una gestión más directa a través de un referente del municipio o de un directivo de la institución. En el 2014 se firmó un convenio con los municipios, donde se estableció que éstos, a partir de este acuerdo, se encargaban de ejecutar el programa. De esta forma quedó acordado que el Ministerio aportaría directamente los instrumentos y otros gastos que pudieran generarse, mientras que la municipalidad se haría cargo de ejecutar los honorarios de los docentes transferidos por el Ministerio y de controlar el

debido funcionamiento de la orquesta. Los profesores, docente integradora y director tenían un contrato que se renovaba en forma anual, a principio de cada año<sup>36</sup>.

### 3.2.4 Composición

La mayoría de quienes asistían a la orquesta eran niños y jóvenes de diversas edades. A pesar de tratarse de una orquesta dirigida a niños y adolescentes, en ese momento había cuatro mujeres adultas del barrio que también integraban la misma: dos de unos 30 años, otra de alrededor de 40 y la tercera de 60 años aproximadamente, madre de la anterior.

El cuerpo docente estaba compuesto por el director de la orquesta, una coordinadora y varios docentes de instrumentos, que incluían: percusión, guitarra, oboe, trompeta, violín, flauta travesa, clarinete, cello y contrabajo. El profesor de contrabajo, además, cumplía la función de reemplazar al director y a su vez enseñaba otros instrumentos, si es que alguno de los docentes se ausentaba. Cabe aclarar que hubo un cambio en la coordinación durante mi trabajo de campo. El anterior era un varón con formación en Trabajo Social, que estuvo en la orquesta desde el inicio. Lo reemplazó una mujer, psicóloga. El equipo lo completaban dos mamás, vecinas de la escuela, que se encargaban de la merienda de los chicos, entre otras cosas.

Si bien había niños que asistían a la orquesta y a esa escuela, no todos concurrían a la misma, ya sea porque se encontraban en el nivel medio o porque iban a otro establecimiento. De la misma forma, pude verificar que un porcentaje grande de chicos pertenecía al barrio, mientras uno menor provenía de lugares un poco más alejados. Otra de las diferencias que hallé al interior de la orquesta es que había chicos que estaban desde los inicios de la orquesta y que habían participado de varias presentaciones, y se encontraban quienes comenzaron entre fines de 2014 y 2015.

Según datos brindados por la coordinadora de la orquesta hacia fines de agosto de 2015, el ensamble se componía por 60 personas, distribuidas por instrumentos de la siguiente forma:

---

<sup>36</sup> Si bien la orquesta sigue vigente en la actualidad, en virtud de los cambios ocurridos en los últimos años –ver “Cuarto Movimiento”–, realizaré la descripción de su funcionamiento en tiempo pasado para referirme a sus características durante mis observaciones en 2015 y 2016.

INSTRUMENTO	CANTIDAD DE ALUMNOS
Contrabajo	4
Trombón	2
Flauta	3
Percusión	6
Oboe	2
Violoncelo	7
Violín/Viola	23
Trompeta	7
Contrabajo	4
Clarinete	4
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>

Asimismo, a partir de los instrumentos encontré algunas particularidades, que paso a detallar:

- Violines: sólo un nene ejecutaba el violín, el resto eran nenas.
- Instrumentos de viento (trompeta, flauta travesa): encontramos una participación heterogénea en género y edad. Una de las señoras formaba parte de este grupo.
- Percusión: sólo había varones en este grupo.
- Cello: también se trataba de un grupo heterogéneo y participaba otra de las señoras mencionadas.
- Contrabajo: ejecutaban este instrumento adolescentes y otra de las mujeres adultas.

### 3.2.5 Población migrante en la orquesta

Como indiqué al inicio de la Tesina, al elegir la orquesta de Villa Inflamable para desarrollar mi investigación, tenía información, proveniente de diversas fuentes, según la cual en la misma había una fuerte presencia de población migrante. Tal como se puede comprobar en el

cuadro de inscripciones proporcionado por la Dirección de Proyectos Especiales, durante el año 2014 concurren varios niños pertenecientes a esa población. Sin embargo, a mi llegada al campo, en marzo de 2015, los chicos migrantes que continuaban concurrendo a la orquesta eran tres, dos de las cuales son hermanas. En ese momento la inscripción se encontraba abierta, lo que me llevó a pensar que ese número podría incrementarse, algo que finalmente no sucedió.

<b>Asistencia acumulada</b>								
	Con todos familiares responsables argentinos	Con algún familiar responsable paraguayo	Con algún familiar responsable dominicano	Con algún familiar responsable brasileño	Con algún familiar responsable uruguayo	Con algún familiar responsable extranjero sin esp.	Sin datos de familiares	Total
Alumno argentino	47	0	0	1	1	2	35	<b>86</b>
Alumno extranjero	0	1	1	0	0	0	1	<b>3</b>
Sin datos alumno	0	0	0	0	0	0	29	<b>29</b>
<b>Total</b>	47	1	1	1	1	2	65	<b>118</b>

Cuadro realizado con los datos proporcionados por la Dirección de Proyectos Especiales de la Municipalidad de Avellaneda

Como puede comprobarse en la tabla precedente el número de extranjeros era de tres y los tutores extranjeros se elevaban a cuatro; se sumaban niños extranjeros con familiares responsables extranjeros.

### **3.2.6 Funcionamiento**

Las inscripciones a la orquesta se realizaban tres veces por año: la primera en marzo, cuando comenzaban las clases; la segunda en mayo; y la tercera a fin de año -un tiempo antes de finalizar el período escolar. Para inscribirse los chicos iban a la escuela los días sábados - cuando estaban todos los docentes-; en esa ocasión el coordinador, el director o algún profesor se encargaba de que el niño probara todos los instrumentos para poder elegir y decidir cuál quería estudiar.

Las clases se dividían en la enseñanza de ejecución de instrumentos y el ensayo general de todos los integrantes. Los docentes instruían sobre la ejecución de instrumentos dos veces por semana en horario de la tarde, y una hora y media los días sábados. Este último día, luego de la clase de instrumento tenían un breve recreo donde tomaban una merienda preparada por las dos madres, para después continuar con el ensayo conjunto. Al final se realizaba un cierre verbal del que participaban todos.

Para evitar que los nuevos integrantes se sintieran frustrados ante los que ya tenían más antigüedad, el ensamble se dividía en dos grupos: “los viejos” y “los nuevos”. De esta forma, en la primera parte ensayaban los más “viejos” mientras los “nuevos” tomaban la clase de instrumento, y luego del recreo eran los “nuevos” quienes ensayaban y el otro grupo tomaba la clase con su respectivo profesor.

Como ya he mencionado, había también una coordinadora cuya tarea consistía en tomar asistencia, realizar las inscripciones, cuidar que los chicos estuvieran en la clase, recibirlos, ver con quiénes se iban a la salida, y asistir a los docentes. Además, esta persona era quien estaba también durante las clases que se daban los dos días de semana y tenía diálogo permanente con las funcionarias responsables del municipio y la coordinación del Programa.

## CUARTO MOVIMIENTO

*Y curé mis heridas y me encendí de amor y quemé las cortinas y me encendí de amor, de amor sagrado. Y entonces...* (Rezo por vos, de Charly García y Luis Alberto Spinetta)

### 4.1 Delineando el camino

Algunas de las preguntas que me motivaron a desarrollar este trabajo, por un lado, se vinculan con la forma en que se manifiestan, a través de la música, las particularidades de diferentes culturas en un formato orquestal; y por otro, se desprenden del interés por indagar cómo se construyen las relaciones entre los migrantes y los argentinos en las orquestas infantiles y juveniles. Esto me llevó a observar dos cosas: en primer lugar, las relaciones entre los niños migrantes y no migrantes que concurren a la misma; y en segundo, las trayectorias musicales de estos chicos.

#### 4.1.1 Los senderos: objetivos y estrategias

Para responder a algunas de mis preguntas, decidí explorar en las manifestaciones musicales que escuchan y/o ejecutan los migrantes que integran la orquesta. Además, creí necesario identificar las expresiones musicales que se incluyen en el repertorio, así como también indagar en los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de elegir el mismo. Cabe aclarar que para indagar en las expresiones musicales que escuchan, tocan y con las que están en contacto los niños, decidí no categorizar los géneros, sino que me referí a las canciones como “música” en su aspecto amplio, de forma tal de tomar las categorías propuestas por los propios chicos. También observé cómo se desarrollan las relaciones de los niños migrantes y los argentinos; además examiné la relación entre los niños y docentes. Paralelamente, cotejé la existencia de similitudes y diferencias de la participación en la orquesta entre los niños migrantes y los argentinos, y finalmente describí las expectativas y percepciones que tienen de la orquesta los diferentes chicos que participan de ella. Como expliqué en la introducción, para ello empleé un método etnográfico, con observación participante y entrevistas en profundidad. El registro etnográfico, que requiere de un trabajo de campo en el que se emplea la observación participante -método ampliamente utilizado en el campo de la antropología-, posibilita retratar una cultura o grupo social a partir de la reconstrucción de las actividades y de las perspectivas de los actores: “Como enfoque la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como ‘actores’, ‘agentes’ o ‘sujetos sociales’)” (Guber, 2001: 16). Según Guber (2001), este enfoque corresponde a la descripción, que se ocupa de dar cuenta de lo que ocurrió, de qué piensan, qué sienten, qué dicen y hacen desde la propia mirada de los agentes. Este método hace posible realizar esa “traducción” de culturas que menciona Fernet Bentacourt (2001) y me posibilita una comprensión del sentido que los propios actores le dan a sus prácticas culturales.

También permite contrastar la comprensión de los fenómenos estudiados, en base a un diseño flexible y emergente que pueda modificarse en función del desarrollo de la investigación, considerando tanto el intercambio con los actores sociales involucrados como los aportes teóricos. A través de este método pude ver si existe algún tipo de discriminación entre los chicos migrantes y los argentinos, examiné si se manifiesta una relación de poder entre los niños migrantes y los docentes, y cotejé las similitudes y diferencias en la participación en la orquesta de los chicos migrantes y los argentinos.

#### **4.1.2 Se hace camino al andar**

En primer término quiero destacar que, como ya mencioné en el capítulo anterior, la población de concurrentes migrantes ha ido disminuyendo en la orquesta; por lo tanto, tomé la decisión de enfocarme en el único caso que quedaba y profundizar en esta experiencia tomando ideas de la técnica denominada Relatos de vida. Aclaro que tomé elementos de esta estrategia metodológica solamente para indagar en el caso presentado. Para desarrollar la investigación, mi estrategia central fue la etnografía con trabajo de campo y entrevistas.

La decisión de sumar herramientas de Relatos de vida la tomé luego de haber realizado una búsqueda bibliográfica y lecturas sobre la mencionada técnica e Historia de vidas. Fue así que hallé que autores como Lewis (1961), Barteaux (1999), Mallimaci y Giménez Béliveau (2006) hacen una distinción entre ambas técnicas: la historia de vida se basa en el relato de personas específicas, pero también se incluyen documentación, historia clínica, expedientes judiciales, test psicológicos, recortes de periódicos y testimonios de otras personas que puedan cruzarse con la información brindada por el informante. Esta técnica resulta apropiada para cuando es más interesante el acontecimiento que la historia del sujeto.

En el caso del relato de vida, la técnica conlleva “una reflexión de lo social a partir de un relato personal” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006: 2). Este método se interesa por el relato de vida de una persona, ya que en él es posible sintetizar lo social, lo estructural y las múltiples mediaciones. A través de este método es posible observar la acumulación de las múltiples redes de relaciones que los seres humanos establecen por diferentes motivos y nos invita a conocer lo social a través de lo individual. En esta metodología puede estudiarse el nivel de lo simbólico, como valores, representaciones y emociones, y lo concreto particular. A partir de estas lecturas consideré pertinente aplicar esta metodología con el objetivo de indagar en las percepciones de los chicos, ya que el profundizar en los relatos de vida de los niños migrantes me permitiría conocer sus gustos musicales, cómo se configuran estos gustos, si sufrieron modificaciones en algún momento, en qué contexto se llevaron a cabo esos cambios (si es que los hubieron), cómo se expresan esos gustos en la orquesta, qué sentido tiene la participación en una orquesta, qué transformaciones se dieron a partir de esta participación, qué tipo de vínculo establecen con otros niños participantes y qué relación tienen con la comunidad. Esta elección se basó en que, tras un tiempo de rastreo de datos, hallé que tampoco en las opciones que tenía disponibles, como la orquesta de Villa Corina, la población

migrante era numerosa. Otra alternativa que consideré fue la de trabajar también con migrantes internos. Al transmitirlo al equipo que está frente a la orquesta, surgió que ése es un dato que no está presente en la ficha de inscripción, con lo cual se ignora concretamente quiénes estarían dentro de esa población, más allá de algunos casos de chicos (o sus madres) que han relatado su reciente arribo al barrio y su procedencia de otras provincias argentinas. Siguiendo las recomendaciones de quienes tienen a su cargo la orquesta, descarté la idea, ya que indagar en ese sentido podía incomodar a algún niño y/o su familia.

En consecuencia, esto me impide realizar generalizaciones, por lo que me centraré en el caso de las hermanas nacidas en Paraguay.

## 4.2 Ema y Eugenia

Las hermanas en las que me concentraré fueron las únicas migrantes que continuaron asistiendo a la orquesta a lo largo del tiempo que estuve realizando mi trabajo de campo. En ese momento la más chica, Ema, aún era una niña, y la mayor, Eugenia, una preadolescente. Ambas nacieron en la ciudad de San Luis, que está ubicada en el departamento de Misiones en Paraguay. La que más predisposición tuvo a responder las preguntas fue Eugenia, la mayor de las hermanas. En el momento en que comencé mi trabajo de campo, las niñas se encontraban viviendo en el barrio desde hacía más de un año. La mamá había venido cuatro años antes que ellas, y se instaló en Villa Inflamable. Durante esos años viajó seguido a San Luis para verlas, pues quedaron a cargo de sus abuelos, y una vez que pudo establecerse en Argentina las trajo con ella. La mayor de ellas me contó que la madre fijó su residencia en Inflamable porque era un barrio tranquilo.

Al llegar al barrio, las nenas ingresaron en la escuela N° 67, la escuela del barrio, ya que se encuentra cercana a su domicilio. Ambas manifestaron estar contentas con la institución. Allí es donde precisamente funciona la orquesta; por lo tanto, enseguida se enteraron de su existencia, aunque no recuerdan si fue en la escuela, mediante alguien del barrio, o si la mamá quien se los dijo: “Mi mamá me preguntó si quería ir a ver, y le dije que sí”, relata Eugenia, y agrega: “Me fui y me gustó”. Recuerda la mayor de las nenas que en aquel momento “la orquesta me pareció inspiradora”, y según ella, eso ocurre “porque podés aprender muchas cosas”. Cuentan también que rápidamente se hicieron de amigos, tanto en la escuela como en el barrio, y señalan que con sus compañeros de la orquesta se ven durante los ensayos los días sábados como así también en la semana en el colegio.

Al arribar a la orquesta, como instrumentos para aprender a ejecutar, la mayor de las hermanas eligió el violín, mientras que la elección de la menor recayó sobre el cello. Sobre los motivos de elección del violín como instrumento musical, la más grande aseguró que siempre le gustó el violín y no descartó que en un futuro quiera indagar en otro instrumento musical. La otra niña expresó que le gustó el cello por el sonido, por el tamaño y por la forma de “tocarlo”.



Durante mi trabajo de campo comprobé que una de las características de las niñas es la sociabilidad, algo que observé que se repetía tanto durante las clases como en el recreo. En el mismo siempre jugaban y/o hablaban con el resto. En las clases siempre las vi concentradas, prestando atención y ensayando. La más chica, que debía compartir el cello, estaba atenta siempre a cederlo, y la misma actitud tenía su compañero para con ella.

Respecto de las experiencias previas musicales de estas niñas, según el relato de Eugenia, nadie de la familia experimentó la vivencia de tocar un instrumento musical. En cuanto a la música que habitualmente escuchaban, contó que en su país de origen su familia (refiriéndose a sus abuelos y tíos) oía “música paraguaya”, precisando que se trataba de polca<sup>37</sup> y guarania<sup>38</sup>; sin embargo, tanto ella como Ema manifestaron que les gustaba y sólo escuchaban (tanto en Paraguay como en Argentina) reggaetón<sup>39</sup>. Relataron que su madre escuchaba bachata<sup>40</sup>, aunque recordaron que en Paraguay también escuchaba cachaca<sup>41</sup>. Estas respuestas coinciden con las dadas en una encuesta que realicé a todos los niños que integran la orquesta, donde una de las preguntas se centraba en sus escuchas musicales (ver más adelante en la sección de Repertorio).

Además de indagar sobre las experiencias previas, también busqué profundizar en los gustos musicales y su vínculo con el repertorio de la orquesta. Al respecto, Eugenia aclaró que no toca reggaetón con el violín. Sin embargo, al referirse a las músicas del repertorio, expresó que “me gusta la música que tocamos porque son alegres, y eso es lo que más me gusta de la orquesta. Son músicas alegres”, recalca. Además, agregó que las canciones que toca son solo las que aprendió como parte del repertorio de la orquesta, que antes nunca las había escuchado, y confesó que le resultaba difícil elegir una favorita, ya que todas le gustaban.

---

<sup>37</sup> Género de música popular, de tipo folclórico, de gran difusión en Paraguay. El estilo posee similitud con la música practicada por los indígenas guaraníes en la época pre-colonial pero también en las misiones jesuíticas, y con las canciones populares de la época colonial. Los instrumentos musicales más frecuentemente utilizados en las interpretaciones son especialmente la guitarra y el arpa paraguaya.

<sup>38</sup> Canción popular urbana, creada por el compositor paraguayo José Asunción Flores, en el año 1925. Los pocos músicos eruditos que existían en ese momento en Paraguay, eran italianos o españoles y no podían captar el ritmo sincopado y la polirritmia, propios de la música paraguaya. En consecuencia, Flores experimentó con una polca, tocándola con movimientos lentos, para facilitar su lectura. De este modo encontró un camino para nuevas formas de expresión. A partir de 1950 este autor inició un trabajo de “jerarquización” de este género musical.

<sup>39</sup> El reggaetón es un género musicalailable que deriva del reggae y el dancehall, e incluye elementos principalmente del hip hop y la música hispana. Se desarrolló por primera vez en Panamá en los años 1970 y llegó a Puerto Rico en 1990; nace y surge a raíz de la popularidad del reggae en español, que llegó de Panamá, junto con el hip hop estadounidense durante los 1990.

<sup>40</sup> La bachata es un género musicalailable originario de la República Dominicana, dentro de lo que se denomina “folclore urbano”. Está considerado como un derivado del bolero rítmico, influenciado por otros estilos como el son cubano y el merengue.

<sup>41</sup> La cachaca es un estilo de cumbia originado en México a partir de la influencia de la cumbia sonidera y la cumbia colombiana, y en menor medida de la chicha. Es llamada “música grupera” en México. Se caracteriza por la reiteración rítmica, sin variaciones y por los textos generalmente de distintos caracteres, tales como románticos, patrióticos y a veces en menor intensidad eróticos. Su difusión es alta en las zonas marginales de Paraguay y México, y en el interior de este último con mayor auge en la zona este y norte.

La relación de ambas con los docentes es buena, en sus propias palabras, porque todos son buenos con ellas, sin mostrar preferencia por alguno de los chicos. Esto coincide con lo observado a lo largo del trabajo de campo, donde las dos tuvieron un buen vínculo con los docentes, como así también con sus compañeros.

Cerrando este apartado, cabe resaltar la centralidad de la orquesta para ambas niñas: en palabras de Eugenia, “la orquesta se volvió muy importante para mí, porque por ejemplo allá en Paraguay nunca habría ido. Era imposible, y me gusta. La orquesta es hermosa para mí y me gustaría seguir hasta muy grande”. Sin embargo, la niña no contempla en su futuro una carrera musical; su sueño es llegar a ser veterinaria, pese a que no descarta dedicarse a la música, y en el caso de no ser así, asegura que seguirá practicando. Ema coincide con su hermana en no seguir una carrera profesional musical, más allá de que aún no tenía nada pensado para su futuro. Asimismo, tampoco está en los planes de las niñas regresar a su país natal. Al respecto Eugenia manifestó que extraña a sus amigos, a sus tíos, sus abuelos y sus primos, y expresó que “siempre los lleva en el corazón”. No obstante, reveló que no quiere volver porque ya se acostumbró a la Argentina.

### **4.3 Observaciones de las relaciones sociales**

Como señalé al principio del capítulo, otro de los objetivos de este estudio fue observar las relaciones sociales de los niños. Esto me llevó a ver no sólo las relaciones entre migrantes y argentinos, sino entre todos ellos. Para ello realicé observación participante durante los ensayos de los días sábados, en el transcurso de un año; al año siguiente continué concurriendo, aunque no todos los sábados. Allí pude ver la forma de relacionarse entre ellos mismos, durante la clase, en el recreo, mientras tomaban la merienda, en el momento de preparación del ensamble y finalmente durante el ensayo. Además, concurrí a varias presentaciones de la orquesta<sup>42</sup> y pude ingresar a los lugares designados para ellos.

Frecuentemente llegaba a los ensayos en auto con el director de la orquesta. Esto me permitía, ya desde el camino hacia la escuela, ver que varios grupos de chicos iban a pie hacia allí. Esa era la forma general de transportarse, con excepción de uno de los niños que asistía en ese momento, que vivía fuera de Villa Inflammable. Además de ir en forma grupal, también vi algún chico que llegaba y se iba solo, y otros cuyos padres los llevaban e iban a buscar a la salida.

Al llegar a la escuela, la mayoría de las veces ya se encontraban allí algunos niños, ya que la misma permanecía abierta porque por la mañana funcionaba otro programa, como ya

---

<sup>42</sup> En el transcurso de estos años asistí a presentaciones en la Plaza Seca del edificio municipal donde funciona el rectorado de la UNDAV; en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA; en el Teatro Roma en dos oportunidades; en el Anfiteatro del Parque Derechos del Trabajador, ubicado en Villa Dominico; en la Escuela de Música Popular de Avellaneda; así como también calles del barrio y en la misma escuela. Además, con el equipo de investigación “Música e Inclusión”, hemos organizado dos conciertos en la UNDAV, uno en el marco del 1er. Congreso de Gestión Cultural, y otro en el buffet de su sede de Piñeyro, ambos en conjunto con la Orquesta de la Escuela Técnica de UNDAV.

mencioné en el capítulo anterior, dirigido a adolescentes y jóvenes. En pocos minutos la escuela se poblaba de chicos, quienes al ingresar se dirigían directo hacia el aula donde se guardan los instrumentos; allí el director y algunos docentes los repartían, al mismo tiempo que le daban algunas indicaciones sobre la distribución de aulas. Los chicos, mientras tanto, jugaban; luego se acomodaban en el aula correspondiente y preparaban todo: instrumentos, atril, partituras, sillas.

En general participé de las clases de instrumentos, aunque también en varias oportunidades me quedé en el patio para observar qué hacían los niños durante la clase, si salían de la misma a cada rato o si cooperaban entre ellos. Los más pequeños eran los más inquietos y tendían a salir de la clase con la excusa de ir al baño. Es al grupo que más atención se ponía desde los docentes y la coordinación, sobre todo para que no estuvieran solos en la escuela.

En el transcurso de las clases pude verificar que entre los niños había mucha colaboración y solidaridad. Rara vez se olvidaban la carpeta con las partituras; pero se ha dado el caso de que alguno no tenía una partitura y, en esas pocas ocasiones, noté que otro se la prestaba o la compartía. En las clases de cello y de percusión, al haber más niños que instrumentos, ensayaban un rato cada uno; los niños que no practicaban en ese momento, salían al patio y jugaban con otros niños a la mancha o a correrse, hasta que la coordinadora se daba cuenta y los mandaba a la clase.

Alrededor de la mitad de la clase se hacía el recreo, donde los chicos tomaban algo caliente o frío que acompañaban siempre con algo sólido: alfajores, galletitas, bizcochuelo o algo que las madres preparaban. Luego de la merienda y los juegos, los niños acomodaban solitos las sillas y los lugares para el ensamble. El mismo tenía lugar en el patio o en el comedor, dependiendo de la cantidad de chicos presentes o de la temperatura. Según el relato de la docente integradora, en este momento se hacía notoria la diferencia entre los más “antiguos” y los “nuevos”. Los primeros “ya saben de memoria cómo armar la orquesta, cómo se arman la posición de los instrumentos. En cambio, los nuevos al principio están perdidos, no saben dónde van las cuerdas, los bronces, los vientos, pero eso es algo que enseguida lo incorporan” (Entrevista realizada en 2015).

Una vez preparado todo, comenzaba el ensayo. Aquí, los profesores de instrumentos se sumaban para marcar por grupos de instrumentos. Las madres presentes, si el ensayo era en el patio, abandonaban la cocina y se instalaban allí. Durante el ensamble todos siempre han estado muy atentos. Ensayaban los temas todos juntos y, por momentos, por grupo de instrumentos. Mientras esto sucedía, el resto que se quedaba sin tocar escuchaba en silencio. Al respecto, el director aclaró durante la entrevista que

tocar en una orquesta implica compartir un espacio de trabajo y de convivencia, un lugar donde compartís un montón de cosas y un montón de personas, en el que además, muchas de esas personas tocan distintos instrumentos y se encuentran en distintos niveles de aprendizaje. Por ejemplo, hay fila de violines, pero no siempre es el mismo el que sabe más y tira siempre para

adelante, de pronto es uno y después es otro. De pronto uno se pierde y se engancha después. Implica unas relaciones de conjunto y de grupo que van desde lo más chico, que es el que tenés al lado, hasta el conjunto que es la totalidad. Además, en la orquesta los chicos tienen que aprender a darse ellos mismos y a los otros, un espacio. Una prueba de ello es lo que sucede en cada ensamble: no se ensaya siempre todos juntos. Hay partecitas que se ensayan con unos, después con otros. Son momentos de espera, donde se aprende a respetar lo que está haciendo el otro. Esto genera vínculo de respeto (Entrevista realizada en el año 2015).

En el transcurso de estas observaciones, no hallé ninguna diferencia relacionada con los lugares de procedencia de los chicos. Cabe destacar que sí observé diferencias de género durante los juegos<sup>43</sup>, cuando los varones se agrupaban y jugaban a la mancha contra las mujeres, y éstas hacían lo mismo. También hallé diferencias respecto de las edades, quedando el grupo más chico (de entre 6 y 8 años) fuera de los juegos del resto, que por lo general se trataba de la mancha o correrse. Una de las particularidades dentro de este grupo etario es que en su mayoría está compuesto por niñas, integrándolo solo un varón. Por lo tanto (en función de las diferencias de género recién mencionadas), las nenas jugaban y conversaban entre ellas y el nene iba al comedor, a veces intentaba jugar o integrarse con los nenes más grandes y cuando no lo lograba burlaba a las nenas.

También el hecho de colaborar con el preparado de la merienda y servirla me permitió observar la interrelación entre los chicos y con los docentes. Todos los niños tomaban la merienda y comían lo que les ofrecían. Las madres siempre se aseguraban de que nadie se quedara sin comer, guardando una parte para los grupos que salían un rato más tarde. En general, aquel era el momento en que los profesores y el director compartían con los chicos. Los niños, mientras tanto, jugaban corriéndose, o, sobre todo las nenas, se quedaban tranquilas conversando.

Respecto de la relación de los niños con los docentes, pude observar un vínculo de confianza. Tanto los profesores como el director hacen un seguimiento de sus historias personales. Eso pude comprobarlo en el trayecto de ida y regreso que en general hacía con el director y algún docente. Durante ese tramo, los docentes hablaban sobre cada uno de los chicos, preguntaban sobre el proceso de aprendizaje y las historias personales de los niños. Además, durante la merienda, dialogaban con ellos, les preguntaban sobre sus intereses y su semana, si habían estudiado, si habían practicado y, en el caso de que alguno de los chicos no hubiese concurrido a la clase, indagaban en los motivos de la ausencia. Además, pude comprobar, en algunas ocasiones a la salida, ya en la vereda a punto de regresar, que chicos más grandes que fueron integrantes de la orquesta y que ya no concurrían a la misma, se acercaban a saludarlos, los docentes hablaban con ellos y les recordaban que podían volver cuando quisieran.

---

<sup>43</sup> Durante parte de mi trabajo de campo coincidí con Alejandra Vázquez, quien desarrolló su investigación desde la dimensión de género (Ver Vázquez, 2016): “Políticas públicas y perspectiva de género, análisis de un caso: El Programa nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario”.

En coincidencia con mis impresiones, según el relato de la docente integradora, la relación de los niños con los profesores era (y siguió siendo) muy buena, y destaca:

Los profes son músicos profesionales. Ese docente que da clase acá en Inflamable, a la noche toca en el Colón o en algún concierto para *la creme de la creme*. Se da un vínculo interesante. Los pibes los adoran. Este año se fueron dos docentes y lo re sufren ellos, porque para ellos son sus profes de música (Entrevista realizada en el año 2015).

También hay que resaltar el vínculo que construyeron los chicos con Andrea y Diana, las dos mamás que cada sábado se ocupaban de preparar la merienda, pues se convirtieron en un pilar fundamental de esta orquesta. Más allá de su rol específico, ellas siempre estaban atentas de que todos los chicos tuvieran su merienda y se encargaban de pensar cada semana qué les iban a preparar. Estas mujeres, que viven a pocas casas de la escuela, sabían todos los acontecimientos del barrio, qué chicos habían asistido a clase y quiénes no. En general conocían las historias de los niños, hablaban con ellos y con los profesores, y comentaban sobre las situaciones particulares de los chicos y del barrio. Además, realizaban propuestas, estaban atentas a las presentaciones y acompañaban siempre a la orquesta en todas sus presentaciones y/o visitas.

En suma, según pude advertir en el trabajo de campo en la orquesta, por lo general, las relaciones entre los niños, y entre éstos y los docentes eran cordiales y (exceptuando las observaciones señaladas en torno al género, que enseguida retomaré), no presentaban mayores conflictos. En cuanto a la relación de los migrantes con otros niños y con los docentes, nada de lo observado durante mi trabajo de campo, tanto durante las clases de instrumento como en el recreo durante el juego, indicó que hubiese una diferencia en relación con los lugares de procedencia. Como adelanté, sí observé diferencias de género durante los juegos. Además, en algunas oportunidades fui testigo de adjetivaciones que se decían entre ambos grupos, como “fea”, “burro”, etc.

Es relevante contrastar estas observaciones con hechos ocurridos en la escuela, a la que, de acuerdo con lo relatado por su directora, sí asistían muchos más niños provenientes de otros países, todos ellos latinoamericanos: Perú, Bolivia y Paraguay. Dentro de esta población se encontraban las mencionadas hermanitas de la orquesta que vinieron de Paraguay, una de las cuales fue en el año 2015 la escolta de la bandera. Respecto de la relación entre los niños en la escuela, desde la óptica de su directora sí existían manifestaciones violentas en el trato, pero ante todo entendía que “en principio es necesario dejar en claro que la violencia que trasladan al ámbito escolar está relacionada con la indignidad en su forma de vivir”. Según su relato, hubo expresiones de insultos discriminatorios de parte de los niños argentinos hacia los migrantes:

Callate vos, paraguayo [pero] no pasa de ahí porque en la escuela no se permite ese tipo de expresiones. Y siguen relacionándose, porque son chicos y se olvidan. El problema lo tienen más los grandes que los chicos. Los chicos usan a veces insultos porque escuchan a los adultos, pero no porque ellos entiendan lo que significa. En general los chicos juegan lo más bien.

Frente a esto, cabe observar que no escuché (ni me relataron) experiencias semejantes en la orquesta. Queda abierta la posibilidad de que el modo de vincularse que se genera a través de la orquesta desestime expresiones discriminatorias.

Sin embargo, según las respuestas de los niños en la encuesta que realicé, por lo general sus relaciones con otros niños de la escuela no diferían mucho de la que tenían con sus pares de la orquesta. Pero sí pude observar que la dimensión barrial es percibida como menos amigable tanto por los niños como por las madres, según comentarios realizados durante la merienda en los que han mencionado el resurgimiento de algunas “barritas”, o han manifestado que no dejan estar solas a las niñas en la calle.

A partir de lo relatado anteriormente, si bien en la orquesta no he observado situaciones de discriminación hacia la población migrante, la misma parece estar latente o presente en otros ámbitos, por lo que podemos suponer que la orquesta colabora en que esta situación no se manifieste, o a crear lazos que no están basados en la discriminación.

#### **4.4 Repertorio**

Como señalé al iniciar este capítulo, a fin de reflexionar sobre los vínculos interculturales con población migrante, otro de mis objetivos consistió en indagar qué elementos se tienen en cuenta a la hora de elegir el repertorio, y si en él se considera la dimensión intercultural. Al respecto, según explicó el director de la orquesta, existen diversas formas para elegir el mismo. En primer lugar, en el Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario había una serie de arreglos sugeridos desde el mismo. El Ministerio de Educación editó dos libros con partituras y particellas en formato papel y CD. Asimismo, la narración realizada por el director de esta orquesta destaca, en coincidencia con varios de los actores vinculados con los programas, y como pude constatar en la investigación de la que participé en los años 2014-2015 (ver Avenburg et. al 2015) sobre las orquestas infantiles y juveniles, que el repertorio es muchas veces elegido por el director, teniendo en cuenta aspectos como la complejidad, las sugerencias del Programa y la adaptabilidad de las canciones. El director, profesores y la docente integradora de “El Docke musical” concordaron en señalar que el repertorio que aborda la orquesta es variado para poder abarcar la música desde distintos estilos. Hay además arreglos y piezas originales que son realizados especialmente para la orquesta por el director. Estos tienen carácter pedagógico y permiten tocar simultáneamente a instrumentistas de distintos niveles, incluyendo a los alumnos iniciales. Para ello se tienen en cuenta también piezas del repertorio utilizado por los diferentes programas de Orquestas Infantiles y Juveniles. Además, tanto docentes como directores deben realizar arreglos de temas que en general son elegidos por el grado de dificultad grupal. En el caso de la orquesta de Villa Inflamable, su director durante la entrevista contó que tomaron canciones de los libros del Programa, y que también realizó algunos arreglos que le parecieron “lindos para hacer”. También aclaró que tiene en cuenta las

sugerencias de los profesores, que son quienes están bastante tiempo con los niños y saben que algunas composiciones pueden contribuir con el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, durante algunos de los ensayos del ensamble, el director de la Orquesta de Villa Inflamable ha preguntado a los chicos qué canciones les gustaría tocar y, según relató en la entrevista, “sólo uno de ellos trajo un tema”; en consecuencia optó por darles a elegir entre dos temas: “Darte un beso”, una bachata de moda en ese momento, y “Vienes y te vas”, una cumbia. Al respecto, el director señaló que en general los niños que concurren a la orquesta son chicos que, por sus historias de vidas, no suelen llevar propuestas, pues son más tímidos en ese sentido.

Al consultar en particular sobre la diversidad de géneros en el repertorio, la respuesta fue que si bien no existe una intención explícita de tomar la dimensión cultural a la hora de elegir los temas para tocar, sí están abiertos a incorporar al repertorio diferentes arreglos. De hecho, el repertorio de la orquesta va desde la llamada “música académica”, con arreglos de piezas de Bartok y Mozart, pasando por una adaptación de la música de la película “Piratas del Caribe”, vinculada con la “cultura de masas”, hasta un carnavalito. Efectivamente, algunos de los arreglos que ejecutan en los ensayos, según ellos mismos llaman, son: Piratas del Caribe, La cumbia, El carnavalito, Pompa y circunstancia, Rezo por vos, Vienes y te vas (cumbia), Darte un beso y Oye como va, entre otros.

Respondiendo a mi consulta sobre el repertorio, tanto el director como los docentes recalcaron en las entrevistas que lo que se tiene en cuenta es si los chicos pueden tocar esa pieza, “algo fundamental en una orquesta que recién acaba de cumplir tres años y que, en forma constante, recibe gente nueva”, expresó el director de la orquesta. Lo que se busca es que todos los chicos, incluso los nuevos, puedan tocar tanto en los ensambles como en los conciertos que se organizan. Según las palabras del director, “el repertorio queda en segundo plano, es importante en función de que se logren los objetivos de aprender música y que lo disfruten”.

Para indagar en las manifestaciones musicales de los chicos, realicé una encuesta anónima grupal. En la sistematización de la misma diecisiete de los veintidós encuestados respondieron que escuchaban reggaetón; la gran mayoría sólo mencionó ese género, mientras que el resto además le agregó otros estilos. Sólo uno de los niños respondió que escucha varios “ritmos”, sin mencionar alguno en particular. Esto parece vincularse con la gran influencia que ejerce esta expresión musical tanto desde la industria fonográfica como de la audiovisual, sobre todo en el videoclip. Así se puede comprobar si se busca en los rankings de canciones más escuchadas en la radio y en los discos más vendidos en la industria fonográfica<sup>44</sup>. Además, esta tendencia se repite en los canales de música, donde con sintonizar alguno durante dos

---

<sup>44</sup> En la plataforma de Spotify el tema más escuchado durante el 2015 fue El perdón, del cantante estadounidense de reggaetón Nicky Jam y el español Enrique Iglesias. En el 2016 fue Borro Cassette, de Maluma. Mientras que en Youtube, los videos más vistos fueron los de Nicky Jam, Daddy Yankee y Chino y Nacho, todos cantantes de reggaetón. Información Página de Los 40 Principales, Infobae y Ahora.

horas, se puede comprobar que los videoclips de este género son los que más pantalla tienen, así como también estos cantantes/grupos se encuentran entre los más publicitados en los mismos.

#### **4.5 Algunos avances sobre las experiencias musicales**

Indagando en los cuestionarios conjuntos realizados a los niños, pude comprobar que las expresiones musicales que consumían en lo cotidiano tanto los niños migrantes como los argentinos que concurrían a esta orquesta eran las mismas: en general todos los chicos estaban familiarizados con expresiones musicales como cumbia, reggaetón, pop y temas de películas. Según José Luis Campo (2006), las industrias culturales influyen en las mezclas simbólicas, pero también lo hacen las modalidades clásicas de fusión, derivadas de migraciones, intercambios comerciales y de las políticas de integración educativa fomentadas por los estados nacionales. Esto es justamente lo que parece estar ocurriendo en este caso: se observa la influencia de las industrias culturales, pero también la ejercida en el marco del Programa de Orquestas del Bicentenario, que deriva de una política pública que tiene por objetivo la inclusión social impulsada por el Ministerio de Educación.

Al contrario de lo que yo pensaba al comenzar esta investigación, según el cuestionario anteriormente mencionado, las familias no parecían influir en los gustos musicales de los chicos. Las respuestas brindadas por los niños indicaban que sus respectivas familias escuchaban otras manifestaciones musicales. Sólo dos casos respondieron que sus familias escuchaban reggaetón, y ambos coincidían con la escucha de los niños. Esta diferencia se repetía con los amigos de los niños, entre los que no siempre concordaban los gustos musicales.

Algo necesario para destacar, es que a la pregunta sobre qué música tocan en la orquesta, la respuesta en muy pocos casos fue citando un estilo musical, sino que giró en torno a los nombres de los temas musicales o a todo el repertorio. También hay que aclarar que los niños conocían algunos temas en relación con la película de la que forman parte, y no por sus nombres. Por lo tanto, deduje que el concepto de género musical que en general conocemos implica un conocimiento previo realizado desde una construcción, recorrido que no todos hemos realizado.

Respecto a la experiencia previa con la música académica de los chicos, los testimonios recogidos en las entrevistas realizadas a los docentes coinciden con que fue en la orquesta donde los niños hicieron su primer acercamiento a ese género. Asimismo, observaron que algunos de ellos ya habían tenido algún tipo de relación previa con el folklore y que existen niños en cuyas casas se escucha habitualmente ese tipo de música.

En ese sentido, a partir de la observación y de las entrevistas realizadas, comprobé que si bien desde el Programa no se tiene en cuenta, a la hora de elegir el repertorio, la interculturalidad en términos de buscar músicas asociadas a los lugares de procedencia de los niños, o algunas



otras particularidades respecto de sus gustos y/o trayectorias musicales, sí se consideran sus intereses y posibilidades; a la vez, se busca brindar un repertorio amplio y variado, que va desde la música académica, pasando por la popular, manifestada en géneros como bachata y rock, hasta temas de películas, donde puede verse la influencia de las industrias culturales. En consecuencia, sí es posible crear lazos y ampliar el panorama musical que los niños traen de sus hogares, pero sobre todo desde los medios masivos de comunicación y las redes sociales; estos dos últimos permiten tener acceso desde cualquier lugar del mundo (siempre y cuando haya conexión a Internet) a canciones y géneros que son promovidos por las industrias fonográfica y audiovisual.

Reflexionando junto con los entrevistados sobre las identidades, los docentes opinaron que probablemente actúe la construcción identitaria en la elección de los instrumentos, aunque existen también otros factores que la determinan. “Muchos niños vienen con la idea de tocar un instrumento específico porque es el deseo de sus padres, porque es el que conocen o con el que están familiarizados o actúa en su imaginario”, relató uno de los profesores, y agregó: “Existen instrumentos que la mayoría de los niños no conocen, como el oboe o la flauta travesa. Por eso cuando vienen a inscribirse les enseñamos todos los instrumentos y les hacemos escuchar cómo suenan”. En ese sentido, la docente integradora contó que uno de los docentes que se incorporó ese año (refiriéndose al 2015) fue el de flauta travesa: “Cuando comenzó, uno de los días de semana fue por las aulas de la escuela tocando, y muchos chicos quedaron encantados y prometieron anotarse”. Si bien, como ya mencioné, las industrias culturales influyen en los gustos musicales, también lo hace de alguna forma los sonidos con los que se está en contacto. Así lo expresa Pérez-Aldaguer (2012: 65): “El paisaje sonoro del lugar de origen es parte importante del bagaje sonoro, de la identidad sonora (ISO) del inmigrante”. Vale agregar que ese paisaje sonoro está conformado también por flujos musicales globales y de regiones más amplias. Lo que es claro que hay una ampliación de los conocimientos, y esto brinda mayores posibilidades de elección.

En suma, no parece haber incidencia entre las trayectorias musicales de los chicos en la orquesta y las relaciones con su país de origen de tipo determinista (es decir, un lugar/un tipo exclusivo de música); tampoco observé una generación de interculturalidad musical explícita desde el repertorio que facilite las relaciones entre migrantes y no migrantes. Pero sí se ven dos cosas: en primera instancia, no parece haber una determinación entre el lugar de procedencia y los gustos musicales, pues los flujos globales posibilitan otra circulación de expresiones musicales y otras instancias de identificación (acá la de generación parece ser más fuerte). En segundo término, los modos de vínculo que se desarrollan en la orquesta facilitan las relaciones entre grupos, entre ellas, las interculturales.

En forma coincidente a lo que he observado, desde la óptica de la directora de la escuela los vínculos de los niños se han reforzado, al igual que sus comportamientos, desde el establecimiento de la orquesta en el barrio: “Aprendieron a escuchar, a compartir y cambiaron mucho en su forma de ser. Se sienten más seguros, saben que pueden hacer otra cosa”

(Entrevista realizada en 2015); por lo tanto, la misma ha sido positiva. Sin embargo, por un lado es llamativa la poca presencia de migrantes en la orquesta; por otro lado, tal como dejó entrever la directora de la escuela en la entrevista, hay indicios sobre problemas de relación con los migrantes del barrio. Diferentes actores (vecinas), así como también el trabajo de investigación de Auyero y Swistun (2008) así lo expresaron.

Curiosamente, tal como relaté en la descripción del barrio, los moradores más antiguos creen que sus males provienen de la población nueva, entre la que se encuentran comunidades de migrantes. Y en la entrevista hecha por Auyero y Swistun (2008: 99), un gerente de la compañía Shell afirmaba: “los habitantes de Inflamable no tienen problemas que estén asociados a las actividades industriales. Los problemas del barrio está asociados con la pobreza: drogas, alcohol”, para agregar que “[los habitantes más antiguos] tienen derecho a vivir acá porque son los dueños”, y finalizar diciendo que “[los de la villa] no tienen derecho”. En este mismo sentido, una mujer durante mi trabajo de campo expresó que los de la “villa”, que se alojaron en una de las zonas del barrio más recientemente, son los que trajeron la contaminación a Inflamable. Además afirmó esa mujer que se hicieron casas “lujosas”, sin saber cómo lo hicieron. Esto concuerda con lo declarado por otra vecina:

Los vecinos son bastante reacios con los extranjeros. En algunos casos son aceptados así nomás. Nosotros tenemos lucha a veces, para tratar de que los vecinos rompan esa diferencia. A ellos nos les gusta porque dicen que vienen a ocupar trabajo que podría ser para un argentino, o que vienen y se hacen sus buenas casas. La mayoría tienen casas buenas, porque ellos tienen una forma diferente de cultura, se ayudan entre todos, su mano de obra de trabajo [es] su mismo pariente, se hacen la casa entre ellos. Muchos trabajan los dos, y en vez de comer ahorran para su vivienda, porque para ellos su vivienda es primordial (Entrevista realizada en 2016).

Esa compleja relación se puede pensar en términos gramscianos. Recordemos que, según Gramsci (1981), el poder de las clases dominantes está dado por la “hegemonía” cultural que éstas logran ejercer sobre las clases sometidas, a través del control del sistema educativo, de las instituciones religiosas y de los medios de comunicación. A través de estos medios, estas clases generan en el pueblo el sentimiento de identidad con aquéllas, de unión con los explotadores. Se conforma así un “bloque hegemónico” que amalgama a todas las clases sociales en torno a un proyecto burgués. Esos procesos pueden estar incidiendo en las relaciones entre migrantes y “residentes viejos” en Villa Inflamable. Resta indagar si estos procesos afectan a las relaciones entre niños y cómo repercute la orquesta en esos vínculos.

## 4.6 Modulaciones sobre el tema inicial: Las modificaciones luego del cambio de gobierno

La escritura de mi tesis comenzó dos años después de iniciar mi trabajo de campo. Eso implicó que al momento de la misma el contexto histórico social fuera diferente al de aquel en que observé la orquesta con mayor asiduidad. En este apartado detallo las modificaciones observadas durante este último período en la orquesta.

En el año 2015, cuando concurrí cada semana a la orquesta de Villa inflamable, hubo elecciones en las que se eligieron nuevas autoridades a nivel nacional, provincial y municipal, además de legisladores. En las mismas, la alianza Cambiemos obtuvo la presidencia nacional y el gobierno de la Provincia de Buenos Aires, aunque resultó derrotado en el municipio de Avellaneda. Este partido se erigió como opositor al gobierno nacional, y afín al gobernante en los 12 años anteriores<sup>45</sup>, impulsor de diversas políticas públicas sociales<sup>46</sup> (entre ellas el programa dentro del que se encuadra la orquesta de Villa Inflamable).

El nuevo presidente electo venía de gobernar la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante ocho años, por lo tanto ya había tomado medidas concretas<sup>47</sup> que daban cuenta de su ideología liberal, tendiente a un Estado con mínima intervención en las relaciones sociales, lo que llevaba a tener dudas sobre la continuidad de políticas públicas tales como las que aquí se describen.

Las nuevas autoridades asumieron sus cargos el 10 de diciembre, época en que, por calendario académico, culmina la mayoría de las actividades educativas. Las clases en la orquesta terminaron alrededor de esa época. Pasado el verano, algunos interrogantes en torno de mi estudio me obligaron a volver al campo. Para ese momento, lo que era una sospecha se convirtió en un hecho.

---

<sup>45</sup> Me refiero a lo que se conoce como el período kirchnerista, que gobernó el país entre el 25 de mayo de 2003 y el 10 de diciembre de 2015.

<sup>46</sup> Algunas de las que ya mencioné en el primer capítulo.

<sup>47</sup> Aumento del pasaje de subte del 309%, prohibición de una ley que planteaba la creación de un registro de ex presos políticos entre 1955 y 1983, sub ejecución de los presupuestos en las áreas educativa, habitacional y de salud, veto de la ley 2601 que permitía la producción estatal de medicamentos para abastecer el sistema de salud pública, disminución de becas a estudiantes, cierre de cursos en primaria, técnica y media, represión (ej.: Hospital Borda y en el Parque Indoamericano), venta de predios escolares. Información de la Página web de Telesur y Página 12.

Durante mis visitas en este nuevo período, ya en el mes de abril, los docentes relataron que no tenían aún confirmada la continuidad del Programa, todavía no habían cobrado el mes de diciembre y tampoco se habían renovado sus contratos. A pesar de eso, la orquesta siguió funcionando -aunque con grandes dificultades-.

Esta incertidumbre llevó a numerosas modificaciones en la Orquesta El Docke musical. Por un lado, a fin de mantener el espacio, algunos docentes, autoridades y padres continuaron preservando la clase de ensayo de los días sábados. Por otro, muchos profesores que sólo tenían como fuente de ingreso la enseñanza en orquestas se vieron obligados a renunciar a fin de buscar empleos por los que pudieran recibir su remuneración. Como consecuencia de esto, se perdieron las clases de instrumento de los días de semana.

Los sábados se implementaron diferentes tácticas para el ensayo. En la primera parte ensayaban en grupos separados, dependiendo de los docentes presentes: si sólo había un docente (fuera profesor de música o director), se dividía a los chicos por grupos de instrumentos (cuerdas, vientos y percusión): él iba rotando mientras los chicos ensayaban solos. En el caso de haber más de un docente, se dividía a los grupos en “nuevos” y “viejos” y ensayaban los primeros las canciones que ya los más antiguos sabían, y los segundos las nuevas. Luego de la merienda se realizaba el ensamble, con las canciones más fáciles al principio, así los chicos que recién ingresaban participaban y luego ya podían marcharse. Los más antiguos continuaban ensayando hasta el final, con lo cual la clase se extendía por más tiempo del horario anterior. Como podemos notar, en estas circunstancias los chicos no podían tener sus clases de instrumento.

Algo para destacar es la colaboración de los niños ante esta nueva situación. Ensayaban solos, se organizaban, elegían un compañero que los dirigiera, y lo hacían de acuerdo con la antigüedad y el compromiso demostrado. Si se equivocaban, repetían con tenacidad y explicaban a los más nuevos la forma correcta, sin que se generen disputas por el liderazgo.

Ese año, luego de las vacaciones de invierno, finalmente, se firmaron los nuevos contratos con la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires<sup>48</sup>. Como consecuencia de esta

---

<sup>48</sup> Antes el sector de Proyectos Especiales de la Municipalidad de Avellaneda se encargaba de ese trámite administrativo.

modificación, los recursos para el funcionamiento de la orquesta de Villa Inflamable<sup>49</sup> siguieron dependiendo del Ministerio de Educación de la Nación, con la diferencia de que a partir de ese momento los ejecutaba la Provincia de Buenos Aires, a través de la Dirección de Política Socioeducativa. A su vez, el vínculo con los municipios se realizaba a través de un referente provincial que se ocupaba del distrito que le correspondía, algo similar a lo que ocurre en el área de Educación de la provincia.

En este período, el coordinador nacional del Programa del Bicentenario fue reemplazado, y cada provincia pasó a tener su propio coordinador de programas, mientras que cada región también tuvo el suyo. Al Docke Musical le corresponde la región 5, cuya coordinadora durante el 2016 nunca se presentó en la orquesta. Según uno de los docentes que integró el Colectivo de Trabajadores de las Orquestas y Coros del Bicentenario<sup>50</sup>,

...hay un grupo de Nación, hay un grupo de provincia, y nada más. Todas las provincias tienen sus formas. El problema es que no baja el recurso para socioeducativa, sino que bajan recursos para Política Socioeducativa. Y de ahí, si a la provincia se le ocurre decir no hay más orquestas, no hay más centro de estudiantes, centros de actividades infantiles, no hay más centros de actividades juveniles, ahora vamos a inventar los centros de pelota-paleta, todos los recursos van a parar a centros de pelota-paleta y el resto lo desaparecen (Entrevista realizada en 2016).

Hasta septiembre de 2016, la orquesta estuvo funcionando con el director y dos docentes. Recién en ese mes llamaron a una convocatoria para cubrir los puestos vacantes, que asumieron sus funciones en octubre. A esto se sumó que ese año, de acuerdo con lo observado en el campo, aumentó considerablemente la matrícula. Muchos chicos nuevos se inscribieron a principio de ese año hasta después del receso invernal, y, desde la mirada de los responsables, este hecho, en ese momento, complejizó la situación, ya que se hizo difícil tanto iniciar a los nuevos ingresantes en la ejecución de instrumentos, como tener un esquema fijo de ensayos. Esto los llevó a variar las tácticas todas las semanas. A pesar de esta situación, de la que los niños eran conscientes, en la encuesta anónima y colectiva realizada a ellos, expresaron su valoración por la orquesta, con calificaciones como: “me gusta todo de la orquesta”.

---

<sup>49</sup> Durante este período de incertidumbre, la situación comenzó a variar en cada orquesta.

<sup>50</sup> En 2013 los trabajadores del Programa del Bicentenario formaron un Colectivo para obtener mejores condiciones de contratación laboral, ya que la misma era (y continúa siendo) como prestadores de servicios, lo que les exige estar inscriptos como monotributistas. Para ampliar información ver nota en: <http://www.marcha.org.ar/precariedad-laboral-en-las-orquestas-del-bicentenario/>.

En la actualidad<sup>51</sup>, la orquesta sigue funcionando, a pesar de que las condiciones no son las observadas durante el primer año de mi trabajo de campo (2015). Si bien se han incorporado a la planta docente profesores de distintos instrumentos, las condiciones laborales continúan siendo inestables, ya que es corriente que pasen varios meses sin cobrar sus sueldos. Hacia fines de julio de 2018, en una visita que realicé a la orquesta, la coordinadora aún no había percibido ninguno de sus salarios en lo que iba del año. Como consecuencia de esto, algunos docentes han optado por renunciar. Además, desde la dirección del Programa ya no se ocupan de enviar los fondos correspondientes para la manutención de los instrumentos, y la organización de eventos de presentación de la orquesta corre por cuenta de los actores vinculados con la orquesta (director, coordinadora, docentes, directora de la escuela y madres) o de organizaciones e instituciones con las que mantienen vínculo.

La mayoría de las orquestas insertas en este programa datan de poco tiempo de funcionamiento, con lo cual aún no es posible evaluar el impacto que han tenido en sus territorios<sup>52</sup>. Pero sí es posible afirmar que la continuidad de estos programas está subordinada a la ideología de los gobiernos; sin embargo, como sujetos políticos y profesionales comprometidos con la comunidad, podemos de alguna manera incidir en su sostenimiento. En lo personal, a través de este trabajo espero poder contribuir a brindar un panorama más amplio de este programa y sus consecuencias. Desde mi observación, que es profesional, ética y subjetiva, puedo decir que el impacto de la orquesta El Docke musical, es bueno, ya que favorece las relaciones de los niños que asisten a ella.

---

<sup>51</sup> Esta tesis comencé a escribirla entre septiembre y octubre de 2016. Si bien durante el período que siguió continué trabajando en su escritura, la versión final data de fines de 2018.

<sup>52</sup> Los procesos suelen ser largos, y realizar una evaluación requiere de varios pasos: en primer término la sostenibilidad por un tiempo prolongado del programa; luego la construcción de indicadores, que a su vez necesitan ser probados y adecuados; finalmente se efectúa dicha evaluación, tras lo que se realiza el análisis. Según el Informe de Martínez (2017) la Fundación Batuta, luego de 26 años de funcionamiento, comenzó la construcción de sus indicadores.

## CODA: Conclusiones

El objetivo fundamental de esta tesis ha sido describir cómo se construyen las relaciones interculturales entre la población migrante y la argentina en la Orquesta Infantil y Juvenil que funciona en Villa Inflamable, barrio del partido de Avellaneda. Para ello partí de la idea de que la música colabora en la integración de las personas y la práctica musical colectiva requiere la participación de todos sus integrantes, quienes contribuyen aportando no sólo la ejecución, sino también sus conocimientos, sus sensibilidades y sus estéticas. Asimismo, indagué en las manifestaciones musicales que escuchan y/o ejecutan los migrantes que participan de la orquesta, así como sus familias. Si bien en los primeros meses observé tres casos, al momento de profundizar la investigación sólo quedaron participando en la orquesta dos hermanitas, por lo que recurrí a elementos de la técnica relatos de vida. También exploré en los significados que tienen estas manifestaciones culturales para todos los chicos que concurren a la orquesta, qué dicen de ellas y qué tipo de valoraciones realizan.

He presentado entonces el Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles del Bicentenario y, en forma más profunda, en la historia y funcionamiento de la orquesta El Docke musical, para lo que realicé una descripción de la misma. A partir de allí, mediante entrevistas con los responsables, indagué en el repertorio, cómo se realizaba la elección del mismo y qué elementos se tenían en cuenta a la hora de elegirlo.

Además, he intentado tener un panorama global del barrio, porque lo consideré necesario para tener un mejor abordaje sobre las relaciones que se construyen en la orquesta. Para ello examiné y describí el contexto socio-histórico de Villa Inflamable, así como la composición de su población. Siempre teniendo en cuenta el contexto barrial, cotejé la existencia de similitudes y diferencias de la participación en la orquesta entre migrantes y argentinos; también observé las relaciones de los niños entre ellos mismos y con los docentes, e indagué en las experiencias musicales de los niños y de su entorno. Para finalizar describí las expectativas y percepciones que tienen de la orquesta los niños que participan en la misma.

A partir del análisis realizado en este trabajo es que puedo sostener, en primer lugar, que los chicos migrantes y argentinos que concurren a esta orquesta comparten los mismos gustos

musicales. En segundo término, pareciera que las músicas asociadas con el lugar de procedencia de las niñas migrantes no tiene mayor incidencia en sus gustos musicales; en todo caso, los flujos globales que hacen circular expresiones musicales más allá de las fronteras tienen la misma incidencia entre ellas y los chicos locales.

En efecto, la mayoría de los niños escucha reggaetón y cumbia. A partir de esto deduzco que la mayor influencia es ejercida por las industrias culturales, a través de los medios masivos de comunicación y la tecnología, sobre todo en las poblaciones más jóvenes que tienen un vínculo más asiduo con ellos. Esta dimensión no había sido tomada en cuenta a la hora de realizar mi proyecto de investigación. A partir de esto es que encuentro que los gustos musicales se asemejan, al menos en la escucha que cada uno hace en su propio ámbito.

Por otro lado, los niños tuvieron acercamiento a la música académica por primera vez en el ámbito de la orquesta. Al contrario de los supuestos que rondan el imaginario, ninguno de ellos expresó o demostró disgusto por este tipo de música, por lo tanto la orquesta, entre otras cosas, estaría ampliando el panorama musical de los niños que asisten a ella. En lo que al repertorio de la orquesta se refiere, la dimensión cultural no es tomada en cuenta a la hora de la selección de temas, sino que se prioriza lo que pueda aportar para el aprendizaje.

Otro punto central que pude observar es que en el ámbito de la orquesta no se ha dado ningún tipo de discriminación, a pesar de que sí sucede en la escuela y en el barrio. Además, un dato interesante es que todos los chicos tienen una buena percepción de la orquesta, así como de sus compañeros y de los docentes. En consecuencia, podría decir entonces, al igual que Avenburg et al. (2016), que en este caso la música actúa como integradora. Sin embargo, queda abierto un interrogante sobre el o los motivos por los que, en un barrio con un alto índice de población migrante, sea casi nula la concurrencia del mismo a la orquesta, teniendo en cuenta que en sus inicios había mayor cantidad de asistentes de esa población, algo que fue disminuyendo con el correr del tiempo.

Yendo a aspectos relacionados con el trabajo de investigación en sí, me pareció interesante destacar otros ajenos al trabajo de campo, pero que pueden aportar a futuros trabajos de investigación y al campo de la gestión cultural.



En primer lugar, quiero resaltar que si bien la dimensión intercultural es tenida en cuenta en diversas disciplinas (como la educación), y en la actualidad es tema de debate, es escasa la bibliografía existente que la vincula con orquestas. En consecuencia, esta investigación es pionera en la dimensión intercultural en relación con el Programa de Orquestas y Coros del Bicentenario, y pretende representar un eslabón para futuras investigaciones. Desde lo personal, uno de los prejuicios que me llevó a trabajar en la dimensión intercultural de la música era que el formato de orquestas homogeneizaba los diferentes aspectos culturales. Pienso que, tal vez, los instrumentos que componen orquestas tales como la que fue foco de esta investigación, permitan que se dé este fenómeno; sin embargo, debo resaltar que el repertorio no se limita a un tipo de música. Por lo tanto, como ya lo mencioné, esto permite ampliar el conocimiento musical de los chicos.

En segundo lugar, deseo hacer unas observaciones en lo que se refiere al campo de la Gestión Cultural y su vinculación con la investigación. Por un lado, a partir de lo hallado en este trabajo, considero que se necesita de un diseño y rediseño de los proyectos de investigación en diálogo con el territorio. En ese sentido, el trabajo de Talellis, Martínez, Avenburg y Cibeá (2017), expresa la necesidad del cruce de la gestión cultural y la investigación: “La construcción de una relación dialéctica entre la gestión y la investigación es importante en todas las áreas de actividad, y esta necesidad se hace evidente en el campo de las políticas culturales y de la gestión cultural” (Talellis et al, 2017: 98). Gestionar en el sector cultural requiere de la comprensión, el análisis y el respeto por las experiencias que se dan en los procesos sociales. Por otro lado, es menester que la Gestión Cultural construya su propia metodología de investigación, una que responda a sus propias necesidades, en la que pueda liberarse de categorías pre establecidas y de preconceptos, y que también pueda adaptarse a los tiempos que la misma demanda. La propuesta de la Investigación Acción Participativa (Moreno Pestaña y Espadas Alcazar S/D) puede ser el camino hacia una herramienta que posibilite el análisis en forma paralela a la acción que busca transformar la realidad; esta herramienta además requiere de la participación de la comunidad con la que se trabajará. El campo cultural no es estático, no sólo está determinado por el contexto político, histórico, económico y social, sino también por la dinámica interna de los territorios.

En tercer lugar, y siguiendo con la relación entre gestión e investigación, creo que mi experiencia de investigación evidencia que más allá de los propios preconceptos y de las teorías con las que uno se acerque al campo, el trabajo de campo, la interacción con los actores, y el escuchar sus opiniones y experiencias, nos hacen repensar nuestras ideas previas y cuestionarlas. Esto demuestra que, para una tarea de gestión, es relevante poder hacer un trabajo de investigación que enfrente los presupuestos del gestor con lo que realmente pasa en el territorio sobre el que quiere intervenir.

En cuarto lugar, otro de los aspectos relevantes en una investigación y que se necesita tener en cuenta, son las cuestiones del orden legal y ético que funcionan como limitantes de la misma. En mi caso particular, me encontré con varios obstáculos a la hora de realizar el abordaje a los niños. Si bien seguí todos los pasos legales para tomar contacto y acercarme a sus relatos, al hacerlo desde mis presupuestos (determinados por mi entorno social) busqué el contacto y la autorización de sus familias, pero no tuve en cuenta lo siguiente: algunos niños que asisten a la orquesta no tienen el seguimiento de sus familias, por lo tanto la comunicación y el contacto tuvo más dificultades, ya los padres o responsables de los chicos no miran los cuadernos o notas enviadas, y menos aún la firman. Tampoco acuden al llamado a reuniones, y la palabra investigación se asocia con el ámbito policial más que con el académico. Como consecuencia de lo dicho, en más de una oportunidad me encontré teniendo que decidir entre avanzar como sea en mi investigación o respetar los principios éticos que estipulan seguir el procedimiento correcto, aun a riesgo de perder ciertas fuentes relevantes. Como futura profesional, educada en una universidad que promueve una formación “sustentada en sólidos valores éticos y democráticos, conforme a criterios de equidad, excelencia, compromiso social y desarrollo de la ciudadanía”<sup>53</sup> consideré (y considero) necesario respetar el derecho de estos niños, sobre todo, porque muchas veces son vulnerados.

### **Líneas abiertas de trabajo**

Deseo finalizar esta Tesina resaltando algunas líneas de interés que quedan pendiente para futuros trabajos. Sería relevante indagar, contrastando con las relaciones que se desarrollan en

---

<sup>53</sup> Estatuto Universidad Nacional de Avellaneda.

otros espacios, si el hecho de no haber hallado diferencias en las formas de relaciones entre los niños migrantes y argentinos se debe a efectos positivos logrados en el marco de la orquesta, tal como sostiene Walter Petersen (2012), o si responde a una particularidad de estos chicos, entre otras opciones posibles. De acuerdo con este autor, a partir de la participación en una orquesta es posible lograr la identificación con el grupo y el sentimiento de pertenencia a su barrio. Otro punto importante también para indagar son los motivos por los que la población migrante no participa de la orquesta. Finalmente, sería interesante contrastar lo que ocurre en orquestas sinfónicas con las relaciones que se establecen entre migrantes y locales en orquestas con formato latinoamericano (como el Programa “Andrés Chazarreta”, de la actual Secretaría de Cultura de la Nación)

Para finalizar, deseo destacar que, en mi opinión, en esta investigación quedó justificada la necesidad de la formación en Gestión Cultural incluyendo aportes de diferentes disciplinas, así como la importancia de comprender las diferentes dimensiones que abarcan todos los lenguajes artísticos.

## Bibliografía

- Adorno, Th. y Horkheimer, M. (2005). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Ed. J.J. Sánchez.
- Aharonián, C. (2002). *Introducción a la Música*. Montevideo: Tacuabé.
- Althusser, Louis (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Antelo, E. y Zanelli, M. (2004). *Informe Final. Orquestas infanto/juvenil (Lugano)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección de Investigación, Secretaría de Educación.
- Auyero, J. y Swistun, D. (2008). *Inflamable. Estudio del sufrimiento ambiental*. Buenos Aires: Paidós.
- Avenburg, Karen (2008). *Entre la copla y la cumbia, entre cornetas y guitarras. Músicas e identidades en la fiesta del Rosario (Iruya, Salta)*. En Woods, M. (coord.), Tesis de Licenciatura del Departamento de Ciencias Antropológicas II. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Laser Disc (en CD).
- Avenburg, K., Cibeá, A., Giliberti, G., Martínez, E. y Talellis, V. (2014). *Los Proyectos de Orquestas Infanto-Juveniles en el Gran Buenos Aires: Relevamiento y Reflexiones*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Reflexión sobre la enseñanza de las artes en los distintos niveles educativos. Buenos Aires, 6 y 7 de Noviembre. Inédita.
- Avenburg, K., Barro Gil, M., Cibeá, A., Giliberti, G., Martínez, E. y Talellis, V. (2015). *Música e inclusión social: los proyectos de orquestas infantiles y juveniles en el Gran Buenos Aires*. Inédita.
- Avenburg, K., Cibeá, A., Giliberti, G., Martínez, E., Talellis, V., Vilas, P. y Amantía, E. (2016). *Música e inclusión: Experiencia de investigación sobre las orquestas y coros infantiles y juveniles*. Ponencia presentada en I Jornadas de Estudios Sociales de la Música. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Barabas, Alicia (2014). *Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios*. Configurações. Visto 9/9/2016: [<http://configuracoes.revues.org/2219>].
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boas, Franz (1993). "Las limitaciones del método comparativo en Antropología". En Renold J. M. *Antropología Cultural*. F. Boas, A. Kroeber, R. Lowie. Buenos Aires, CEAL. 27-39.

Borrillo, Vanina (2008). *La música como vínculo de comunicación en la creación/recreación de procesos identitarios. El caso de los inmigrantes argentinos residentes en la ciudad de Alicante, España*. Programa de Investigación. Comunicación, Prácticas Socioculturales y Subjetividades. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Campo, José Luis (2006). “Interculturalidad, Identidad y Migración en la Expansión de las Diásporas Musicales”. *Razón y Palabra*, N° 49.

Cohen, Néstor (Comp.) (2004). El inmigrante externo y el ámbito laboral en *Puertas adentro: la inmigración discriminada, ayer y hoy*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Colombres, A. (2009). *Nuevo Manual del promotor cultural*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Dahlhaus, C. (1999). *La idea de la música absoluta*. Barcelona: Idea Books.

De Couve, A. y Dal Pino C. (2007). *Las orquestas infantiles y juveniles: el proyecto venezolano y la propuesta del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ZAP) ¿Una réplica?* Ponencia presentada en el Segundo Congreso Nacional y Primer Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación. Organizado por La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires.

De Cristóforis, Nadia (2016). *Inmigrantes y colonos en la provincia de Buenos Aires. Una mirada a largo plazo (siglos XIX-XXI)*. CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Degregori, Iván (2002). *Interculturalidad y política*. Lima: Ed. Norma Fuller.

Devoto, Fernando (2002). *Historia de la migración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

Donghi, Tulio Halperín (1998). “¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria en la Argentina (1810-1914)” en *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas hispanoamericanas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Domenech, E. (2003). “El multiculturalismo en argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones” en *Estudios*, N° 14, pp. 33-47.

Fernández Calvo. S/F. “La integración social de los niños y jóvenes pobres, a través de la música: Proyectos de orquestas juveniles en América Latina y en la Argentina”.

[[http://www.especialmentemusica.com.ar/descarga\\_articulos/proyectos\\_de\\_orquestas\\_juveniles\\_en\\_america\\_latina\\_y\\_en\\_la\\_argentina.htm](http://www.especialmentemusica.com.ar/descarga_articulos/proyectos_de_orquestas_juveniles_en_america_latina_y_en_la_argentina.htm)].

Fornet Bentacourt, R. (2001). Supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural. *Revista Diálogo Filosófico*, N° 51, pp. 411-426.

----- (S/D). Filosofía intercultural. En: Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. (eds.) *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300 -2000)*. Historia, corrientes, temas, filósofos. México 2009: Siglo XXI.

Fubini, E. (2001). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Música.

García Canclini, Néstor (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

Garramuño, F. (2007). *Modernidades primitivas. Tango, samba y nación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, México: Editorial GEDISA.

Gómez, J. y Hernández, G. (2010). *Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias*. Cuicuilco. Visto el 29/2/2016. [<http://redalyc.org/articulo.oa?id=35117051002>].

González, J. (2013). *Pensar la música desde América Latina*. Buenos Aires: Gourmet Musical.

González Varas, I. (2000). *Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Cátedra.

Gramsci, Antonio (2004). *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gruner, Eduardo (2002). *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Buenos Aires: Paidós.

Guber, Rosana (2001). *La etnografía Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.

Heinz, M. (1999). "Teorías de la cultura de la Ilustración: Herder y Kant". *Ideas y Valores* N° 109, 119-134.

Herder, Johann G. (2007). *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*. España: Ediciones Espuelas del Plata.

Kant, Immanuel (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Kottak, C. (S/D). *Breve historia de las principales teorías antropológicas*. Cátedra Teorías de la Cultura, UNDAV.

Kusch, R. (2008). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

----- (1998). *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI.

Malinowski, B. (S/D). *Una teoría científica de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Mallimaci F., Giménez Béliveau V (2006). “Historias de vida y método biográfico” en *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Martínez, Elsa (2017). Informe de Investigación sobre Fundación Batuta. BECAR 2017: Inédita.

Martínez Estrada (19929). *Análisis funcional de la cultura*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Mattelart A. y Mattelart M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

Mendivil, J. (2016). *En contra de la música*. Buenos Aires: Gourmet Musical.

Mera, C. y Halpern, G. (2011). Migraciones internacionales: repensando las ciudades y sus políticas. *Revista Latina de Sociología, Nro. 1*.

Monfort Prades, J. (2011). *La cultura en Ortega: ámbito en el que se realiza la vida humana*. Tesis doctoral del Departamento de Filosofía y Filosofía Moral y Política Facultad de Filosofía, UNED.

Moreno Pestaña, J. y Espadas Alcázar, M. (S/D). *Investigación - Acción participativa*. Cátedra Trabajo Social 3, UNDAV.

Morgan, Lewis H. 1871 (1977). *La sociedad primitiva*. Madrid: Ayuso.

Muñoz de Britos, S.M. (2010). “La práctica musical colectiva. Aprendizaje artístico y social”. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 52/2.

Nivón – Bolan, E. (S/D). *La Política Cultural - Temas, Problemas y Oportunidades*.

Organización Internacional para las Migraciones (2008). “El perfil migratorio de Argentina”. *Cuadernos Migratorios* N° 2. Buenos Aires.

----- (2012). El impacto de las migraciones en Argentina. *Cuadernos Migratorios N° 2*. Buenos Aires.

----- (2012). Integración y migraciones. *Cuadernos Migratorios N° 3*. Buenos Aires.

----- (2013). Migrantes paraguayos en Argentina. *Cuadernos Migratorios N°*. Buenos Aires.

Pelinski, Ramón. 2000. *Invitación a la Etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal.

Pérez-Aldaguer (2012). *Propuestas Musicales para el Trabajo Intercultural*.

----- (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 145, pp. 175-187. DF, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Petersen. W. (2012). *Formación musical en las orquestas juveniles e infantiles y la inclusión social de niños y jóvenes en situación de riesgo de exclusión*. Visto el 7/5/2018. [[http://walterpetersen.blogspot.com.ar/2012/09/formacion-musical-en-las-orquestas\\_6.html](http://walterpetersen.blogspot.com.ar/2012/09/formacion-musical-en-las-orquestas_6.html)].

Picotti, D. (2006). “Diversidad cultural e interculturalidad”, en *Diversidad cultural e interculturalidad*. Ameigeiras, Aldo y Jure, Elisa (Comp.). Buenos Aires: Prometeo Libros.

Rehaag, Irmgard (2006). “Reflexiones acerca de la interculturalidad”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, N° 2, pp. 1-9. Veracruz.

Romero Cevallos, R. (2005). *¿Cultura y desarrollo? ¿Desarrollo y cultura?: propuestas para un debate abierto*. Lima: UNESCO.

Ron, José (1977). *Sobre el concepto de cultura*. Quito: Instituto Andino de Artes Populares.

Ruiz García, Aída (2002). *Migración oaxaqueña, una aproximación a la realidad*. Oaxaca: Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño.

Santillán Güemes, R. (2000). “El campo de la cultura”. En Olmos, H. y Santillán Güemes, R. en *Educación en cultura, ensayos para una acción integrada*. Buenos Aires: Ciccus.

----- (2000), Conferencia dada en la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura, el 5 y 6 de septiembre de 2000, en Panamá.



- Sarmiento, Domingo Faustino (2004). *Facundo*. Buenos Aires: Agebe.
- Sartori, Giovanni (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Sebreli, J. J. (2002). *Crítica de las ideas políticas argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- Santos, Boaventura de Sousa (org.) (2003). *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Sartori, Giovanni (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Small, Christopher. (2010). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tubino, F. (2006). “Educación, interculturalidad y buen gobierno”. *Palestra. Portal de Asuntos Públicos de la PUPC*.
- Tylor, E. (1975). “La ciencia de la cultura”, en: Kah, J. *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Uribe, Ana (2004). *Receptores nómadas. Confluencias entre recepción televisiva y migración transnacional*. Visto el 6/7/2016. [<http://www.intexto.ufrgs.br>].
- Vázquez, A. (2016). “Políticas públicas y perspectiva de género, análisis de un caso: El Programa nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario”. Actas VIII Jornadas de Antropología Social Santiago Wallace. 343-355. ICA, FFyL, UBA.
- Vila, Pablo (1996). “Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones”. *TRANS-Revista Transcultural de Música* 2 (artículo 14).
- Villalba, María (2010). “La política pública de las orquestas infanto-juveniles”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Visto el 20/10/2016. [<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77315079006>].

Villodre, María del Mar (2011). *La educación musical como nexo de unión entre dos culturas: una propuesta educativa para los centros de enseñanza*. Murcia: Universidad de Murcia, Departamento de Teoría e Historia de la Comunicación.

Wald, Gabriela (2009). “Los dilemas de la inclusión a través del arte: tensiones y ambigüedades puestas en escena”. En *Revista Oficios Terrestres* 24: 53-63. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Williams, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

Wright, S. (2007). “La politización de la ‘cultura’”, en Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.

Yúdice, George (2002). “El recurso de la cultura”. En *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

### Otras fuentes

Alberdi, J.B. (1879). *Gobernar es poblar*. Intercambio epistolares. Visto el 14/12/2017 en: [[http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/00360552199914939647857/p0000001.htm#I\\_1](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/00360552199914939647857/p0000001.htm#I_1)].

ACIJ. Visto el 15/12/2018. [<http://acij.org.ar/villas/villainflamable/>].

Avenburg, Barro Gil, Cibeá, Giliberti, Martínez y Talellis. *Música e Inclusión*. Visto el 12/9/2016 [<http://musicainclusion.silk.co/page/Detalles-Programas-de-Orquestas>].

Barrio Porst bajo el agua (2/7/2010). *Diario Popular*. Visto el 3/2/2019. [<https://www.diariopopular.com.ar/sureno/barrio-porst-el-agua-n15732>].

Boletín Oficial. Visto el 20/01/2019 [<https://www.boletinoficial.gob.ar/pdf/linkQR/V1VqNnN3bi9SVE5ycmZ0RFhoUThyQT09>].

CEAMSE. Visto el 10/1/2019. [<http://www.ceamse.gov.ar/>].

Colectivo de Trabajadores de Orquestas y Coros del Bicentenario. Visto el 4/2/2019. [<http://www.marcha.org.ar/precariedad-laboral-en-las-orquestas-del-bicentenario/>].

El Sistema de Orquesta juveniles venezolano. Visto el 3/12/2017 [<http://fundamusical.org.ve/>].

Fischerman, Diego (2/8/2014). La música como una manera de enseñar a escuchar al otro. Página 12. Visto el 5/01/2018 en [<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/3-32935-2014-08-02.html>].

Fundación Barenboim-Said. Visto el 3/01/2019. [<http://www.barenboim-said.org/es/proyectos/orquestaWED/>].

Fundación Batuta. Visto el 14/01/2019 [[www.fundacionbatuta.org/](http://www.fundacionbatuta.org/)].

Fundación Pradier. Visto el 15/8/2018. [<http://www.fundacionpradier.org/2016/index.php>].

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Visto el 24/2/2016. [<http://www.ec.gba.gov.ar/Estadistica/Poblacion%20por%20sexo%20Censos1869-2010.xls>].

Iguazú en concierto. Visto el 12/8/2014. [<http://www.iguazuconcierto.com/>].

Infobae. Visto el 20/5/2018. [<https://www.infobae.com/tendencias/2016/12/01/cual-es-la-cancion-mas-escuchada-por-los-argentinos-en-2016/>].

Infoleg. Visto el 19/1/2019. [[www.infoleg.gob.ar](http://www.infoleg.gob.ar)].

Los 40 Principales: Visto el 20/5/2018. [[http://los40.com.ar/los40/2015/12/07/musica/1449521302\\_886414.html](http://los40.com.ar/los40/2015/12/07/musica/1449521302_886414.html)].

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Visto el 20/12/2017. [<http://www.raices.mincyt.gov.ar/>].

Página 12. Visto el 12/12/2018. [<https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-158317-2010-12-08.html>] [<https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-218896-2013-04-27.html>].

Portal de Guaranía. Visto el 27/12/2018. [[http://www.portalguarani.com/1080\\_luis\\_szaran/13023\\_la\\_guarania\\_paraguay\\_\\_por\\_luis\\_szaran.html](http://www.portalguarani.com/1080_luis_szaran/13023_la_guarania_paraguay__por_luis_szaran.html)].

Programa de Coros y Orquestas del Bicentenario. Visto el 16/01/2019. [<http://portales.educacion.gov.ar/dnps/orquetas-y-coros/>].

Rosario M. (8/8/2017). Un predio de Villa Domínico, de relleno sanitario a parque público. La Nación. Visto el 15/1/2019. [<https://www.lanacion.com.ar/2051320-un-predio-de-villa-dominico-de-relleno-sanitario-a-parque-publico>].

Secretaría de Cultura y Promoción de las Artes de Avellaneda. Visto el 20/11/2018. [<http://www.mda.gob.ar/gobierno/secretaria-de-cultura-y-promocion-de-las-artes/institutos-de-ensenanza-cultural/>].

Telesur. Visto el 5/1/2019. [[https://www.telesurtv.net/contenidos/2015/11/04/~noticia\\_0053.html](https://www.telesurtv.net/contenidos/2015/11/04/~noticia_0053.html)].

Universidad Nacional de Avellaneda. Visto el 20/01/2019. [[www.undav.edu.ar](http://www.undav.edu.ar)].