

# LAS ARTES FRENTE A LA EXCLUSIÓN

*Manifestaciones artísticas como prácticas  
de inclusión, integración y/o transformación social*

*Karen Avenburg, Alina Cibeá, Verónica Talellis  
(compiladoras)*

**UDV**  
ediciones

# LAS ARTES FRENTE A LA EXCLUSIÓN

*Manifestaciones artísticas como prácticas  
de inclusión, integración y /o transformación social*

*Karen Avenburg, Alina Cibeá, Verónica Talellis  
(compiladoras)*



Manifestaciones artísticas como prácticas de inclusión,  
integración y /o transformación social / Karen Avenburg...  
[et al.]; compilado por Karen Avenburg ; Alina Cibeá ;  
Verónica Talellis. - 1a ed. - Avellaneda : Undav Ediciones,  
2019.  
352 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-3896-52-1

1. Arte. 2. Política de Inclusión. 3. Integración Social. I. Avenburg, Karen, comp.  
II. Cibeá, Alina, comp. III. Talellis, Verónica , comp.  
CDD 700.9

Diseño de tapa y diagramación: Julia Aibar (UNDAV Ediciones)

Colaboración en la revisión de textos: Eugenia Amantía y Elsa Martínez  
Quintana (Universidad Nacional de Avellaneda, Departamento de  
Humanidades y Artes)

© 2019, UNDAV Ediciones  
Paso de la Patria 1921 - Piñeiro - Avellaneda  
tel. 4228 1072  
undavediciones@undav.edu.ar

ISBN 978-987-3896-52-1

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723  
Prohibida su reproducción total o parcial  
Todos los derechos reservados.

Este libro se terminó de imprimir en agosto de 2019 en 2Bambu I  
Comunicación visual  
www.2bambu.com - info@2bambu.com

## Agradecimientos

A las colaboradoras editoriales, lxs evaluadorxs y la traductora.

A UNDAV Ediciones.

A lxs integrantes de la Secretaría de Investigación e Innovación Socioproductiva de la UNDAV.

A la Universidad Nacional de Avellaneda.

A las integrantes del Grupo de Investigación.

A lxs distintxs interlocutorxs que hemos encontrado a lo largo de este recorrido de investigación.

A nuestras familias y amigxs.

Este libro se pudo realizar gracias a dos financiamientos, ambos de la Universidad Nacional de Avellaneda: el primero de ellos es parte de los recursos del UNDAVCyT 2014 (“Música e inclusión social: los Proyectos de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles”); el segundo, un financiamiento obtenido gracias a la convocatoria “Ayuda para Publicaciones Científicas”.



## Colaboradores

### Traducción del francés al castellano

Dra. Ana Spivak L'Hoste. CONICET, Centro de Investigaciones Sociales. Instituto de Desarrollo Económico y Social.

### Evaluadores externos

Dr. Nicolás Aliano. CONICET. Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín.

Dra. Analía Canale. Universidad de Buenos Aires. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras.

Lic. Daniel Castro Dória de Menezes. Universidad de Brasilia.

Dra. Silvia Citro. CONICET. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance.

Mg. Julián Delgado. CONICET. Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. Universidad Nacional Arturo Jaureche

Dr. Luis Ferreira. Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín

Dr. Marcos Griffa. Universidad Provincial de Córdoba

Dra. Camila Juarez. Universidad de Buenos Aires. Universidad Nacional de Avellaneda. Universidad Nacional de Quilmes

Dra. Camila Mercado. CONICET. Universidad de Buenos Aires. Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras

Dra. Verónica Perera. Universidad Nacional de Avellaneda, Departamento de Humanidades y Artes

Lic.a Romina Sánchez Salinas. CONICET. Universidad Nacional de Cuyo. Instituto Multidisciplinario de Estudios Sociales Contemporáneos.

Dra. Delphine Saurier. Departamento de Comunicación y Cultura,

Audiencia Business School

Dra. Andrea Szulc. CONICET. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Lic.a Gabriela Villalonga. Universidad Nacional de Avellaneda, Departamento de Humanidades y Artes.

Dra. Paula Vilas. Universidad Nacional de Avellaneda, Departamento de Humanidades y Artes

Dra. Catalina Wainerman. Universidad de San Andrés, Escuela de Educación

# Índice

Introducción	11
<i>Alina Cíbea, Karen Avenburg, Verónica Talellis y Camila Juárez</i>	
Capítulo 1: Políticas, instituciones y la emergencia de agentes culturales	
<b>El devenir de la promoción a la gestión en el campo cultural argentino</b>	37
<i>Marcela A. País Andrade</i>	
<b>La democratización de la cultura en Francia. Miradas socio-históricas sobre un ideal afirmado, discutido y realizado</b>	53
<i>Laurent Fleury</i>	
<b>Animación sociocultural y mediación cultural: complementariedades teórico-prácticas desde Francia y Portugal</b>	77
<i>Alix Didier Sarrouy</i>	
<b>Educación musical e inclusión: notas sobre la cuestión del talento</b>	97
<i>Paolina Bustos y Natalia Del Campo</i>	
Capítulo 2: Institucionalidad: inserción en espacios establecidos y su cuestionamiento	
<b>Cultura y desarrollo local: Apuntes para una crítica de la cultura como recurso a partir del caso de la música independiente en Avellaneda</b>	129
<i>Guillermo Quiña, Federico Moreno, y Valeria Saponara Spinetta</i>	



<b>El teatro como herramienta de transformación en usuarios de salud mental. Nuevos espacios para la gestión cultural</b>	<b>147</b>
<i>Amorina Martínez</i>	
<b>La paradójica recepción de públicos del campo social en los establecimientos culturales</b>	<b>161</b>
<i>Nathalie Montoya, Marie Sonnette y Pascal Fugier</i>	
<b>Panorama de orquestas y coros infantiles y juveniles en el GBA: rastreos realizados y líneas abiertas</b>	<b>182</b>
<i>Verónica Talellis, Karen Avenburg y Alina Cibeá</i>	
Capítulo 3: Identidades, colectivos y sectores populares en contextos de lucha y participación política y social	
<b>Teatro x la Identidad: la herramienta emblemática de la producción cultural de Abuelas de Plaza de Mayo</b>	<b>209</b>
<i>María Luisa Diz</i>	
<b>La lengua nativa y la música entre niños y niñas gom. Talleres de intervención musical en un barrio indígena urbano</b>	<b>224</b>
<i>María del Rosario Haddad</i>	
<b>“Es del pueblo, es nuestra”. Transformación social y capoeira de calle en el sur de Brasil</b>	<b>252</b>
<i>Por Lucrecia Raquel Greco</i>	
<b>Comparsa Nueva Vida: promoción sociocultural en una experiencia de creación colectiva en la periferia sanjuanina</b>	<b>274</b>
<i>Federico L. Escribal</i>	
<b>Autoras y autores</b>	<b>294</b>

## Introducción

*Por Alina Cibeá, Karen Avenburg, Verónica Talellis y Camila Juárez*

### **Por qué un libro sobre arte e inclusión/integración/transformación**

El desarrollo, a nivel mundial, de iniciativas que apuntan a lograr la inclusión, integración o transformación social a través de prácticas artísticas, es un fenómeno que se plantea en estos términos desde la segunda mitad del siglo XX, pese a que podríamos encontrar ejemplos de acciones con efectos similares en distintas sociedades y tiempos históricos. Proyectos de teatro comunitario, talleres de fotografía en barrios marginados, orquestas y coros infantiles y juveniles, o iniciativas de danza con personas con discapacidad, son algunos ejemplos de ello. Tales iniciativas desarrollan prácticas artísticas y, al mismo tiempo, promueven formas alternativas de interacción social que cuestionan situaciones de exclusión social por razones económicas, sociales, identitarias, o de habilidades físicas y mentales, entre otras. Asimismo, estas propuestas se despliegan en un contexto político, económico y cultural que atraviesa a diferentes sociedades y se caracteriza en muchas ocasiones por modelos segregacionistas y mercantilistas que fomentan vínculos individualistas, jerárquicos y utilitarios.

Surgen entonces algunos interrogantes en torno a las contribuciones que pueden realizarse desde las prácticas artísticas a fin de paliar las consecuencias generadas a nivel social por estos modelos dominantes. Se abre aquí un campo de acción y discusión que cubre un amplio abanico de perspectivas que, lejos de ser homogéneas, van desde pensar en las artes como campo transformador o de inclusión, como espacio de reproducción de las desigualdades, como

ámbito de democratización de la cultura o como espacio donde restituir derechos culturales, entre otras.

Entendiendo a todo fenómeno socio-cultural como dinámico y campo de disputas por los significados (Wright, 2010), consideramos a estos interrogantes y a las prácticas que los acompañan como nudos problemáticos en movimiento, y no como campos conceptuales estáticos y resueltos. En consecuencia, se vuelve manifiesta la necesidad de discutirlos, deconstruirlos y repensarlos en relación con sus contextos de surgimiento y desarrollo, tanto en el plano académico como en el de las políticas culturales y sociales. Efectivamente, el campo académico ha ido acompañando las acciones que buscan abordar problemáticas sociales desde las prácticas artísticas, ofreciendo miradas que ponderan su capacidad realizativa, reflexionan sobre ella, o problematizan los verdaderos alcances de tales iniciativas (ver, por ejemplo, Baker, 2014; Dillon, 2008; Greco e Iuso, 2012; Infantino, 2008; Lloret, 2009; Majno, 2012; Sanchez, 2014; Tunstall, 2012; Villalba, 2010; Wald, 2009 a y b). Discusiones en torno a la cultura como recurso (Yudice, 2002), las críticas a la instrumentalidad de las políticas culturales (Barbieri, Partal y Merino, 2011; Belfiore, 2002) o la defensa de una política cultural transformadora (Vich, 2014) son representativas de algunos debates centrales del campo. ¿Pueden las prácticas artísticas transformar un orden excluyente? ¿Es lícito esperar que lo hagan? ¿Pueden realizarse acciones en el campo del arte que no tengan implicancias en la vida social?

Es a partir de interrogantes como estos que nace la idea del presente trabajo. Si bien existen sólidos trabajos que abordan, por separado, los conceptos de exclusión, inclusión, integración y transformación social, incluso los hay en su relación con las artes, no abundan trabajos abarcadores que los tomen como parte de una misma área problemática en su articulación con el campo artístico. Para atender esta vacancia, nos propusimos reunir en un solo libro una serie de artículos académicos, algunos de ellos de orden teórico y otros con base empírica, que traten estas temáticas desde una variedad de perspectivas teóricas y en distintos contextos históricos

y sociales. Entendemos que combinar variadas miradas teóricas y prácticas artísticas puede contribuir a dar cuenta de un campo específico y a la vez diverso, rico en discusiones y experiencias. Con ello pretendemos poner en foco la heterogeneidad de perspectivas que se dibujan en torno a una misma problemática, aunque compleja y con sentidos múltiples, así como al haz de interrogantes que emerge al poner estas manifestaciones y perspectivas en diálogo en un mismo espacio, en este caso, un libro.

### **La génesis del libro**

El origen está íntimamente relacionado con las actividades del Grupo de Investigación sobre Música e Inclusión (GIMI) y no puede ser pensado por fuera de él. Creado en 2014, este grupo interdisciplinario está radicado en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y está integrado por investigadoras de distintas universidades de Buenos Aires formadas y en formación, provenientes de las áreas de antropología, ciencias políticas, sociología, gestión cultural, musicología, etnomusicología, docencia musical y periodismo. Las integrantes que hemos participado en las investigaciones y distintas tareas del grupo durante este periodo, somos: Karen Avenburg, Alina Cibeá, Verónica Talellis, Camila Juárez, Paula Vilas, Elsa Martínez, Eugenia Amanatía, Candela Barriach, Valeria Spinetta, Lina Tangarife, Vania Toledo Sepulveda, Mariel Di Giorgi, Gabriela Barro Gil y Gladys Giliberti.

Desde sus comienzos el grupo desarrolla proyectos de investigación sobre las orquestas y coros infantiles y juveniles del Gran Buenos Aires, generalmente trabajando desde un enfoque etnográfico (con financiamientos como PROAPI 2014, UNDAV; Premio del Instituto de Cultura Pública 2015, Ministerio de Cultura de la Nación; UNDAVCyT 2016-2018, UNDAV; “Agregando Valor” 2019, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología). Más recientemente, a partir de 2018, se han incorporado al grupo investigadoras que trabajan temas afines que exceden el de las orquestas y coros, y que giran en torno a las dimensiones sociales de las prácticas musicales y/o

la problemática de la inclusión/exclusión en sus distintas acepciones. Nos reunimos periódicamente para discutir sobre aspectos teóricos y metodológicos generales, y sobre los temas específicos de las investigaciones de cada una de las integrantes.

Adicionalmente, la idea del libro se enriqueció gracias a un valioso intercambio con investigadores que estudian temas relacionados a las prácticas artísticas y el campo social en Francia, en el Laboratorio de Cambio Social y Político (LCSP) de la Universidad Paris Diderot. Esta cooperación universitaria, que se formalizó en el marco del Programa Conjunto de Formación entre el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de Argentina y la Universidad Sorbonne Paris Cité de Francia, permitió empezar a explorar las experiencias, los trabajos de campo y los avances realizados por cada equipo, así como identificar diferencias y similitudes entre los abordajes teóricos y las perspectivas empleadas en dos contextos geográficos, históricos y sociales distintos, como los de Argentina y de Francia.

### **Acerca de los conceptos de inclusión, integración y transformación**

Desde los inicios del trabajo grupal, entre los términos que surgían en torno a los proyectos de orquestas y coros infantiles y juveniles, notamos la recurrencia de la noción de “inclusión”. Aparecía en páginas web de algunos proyectos y programas, en discursos en los medios de comunicación, en charlas informales con diferentes actores y en escritos académicos. Esto nos llevó a tomar el concepto de inclusión como parte del campo, a indagar en sus sentidos y a problematizarlo. De allí nace también el nombre de nuestro grupo de investigación, lo que no implica que tomemos acriticamente esta noción sino que buscamos dar cuenta de que es un concepto relevante en el campo de indagaciones en que nos situamos.

A lo largo de este derrotero hemos problematizado el concepto de inclusión (y su par exclusión), ubicándolo en un amplio campo de discusiones en el que entran en juego nociones emparenta-

das como las de integración y transformación social; con el tiempo también las pudimos encontrar en los discursos relacionados a los proyectos y programas de orquestas y coros infantiles y juveniles. Observamos que se trata de términos con sentidos múltiples que a menudo no se encuentran definidos de forma explícita y que, dependiendo de los contextos en los cuales se estén usando –académicos, operativos o de “sentido común”– y según los actores sociales que los emplean, cobran diversos significados. Por ejemplo, en el campo de las orquestas y coros infantiles y juveniles en Argentina, notamos que aun cuando las propuestas de distintos proyectos (o hasta de diferentes personas dentro de un mismo proyecto) hablen de inclusión, integración o transformación, pueden estar teniendo sentidos diversos y, por ende, delinear cursos de acción diferentes.

Siendo éste un libro donde, entre otras cosas, pretendemos poner en diálogo distintas acepciones de los mismos conceptos desde diferentes lugares, experiencias y perspectivas teóricas, es menester destacar que sus usos y desarrollos, como los de todos los conceptos teóricos, varían en diferentes contextos histórico-regionales. Como observa Chakrabarty (2008), no podemos pensar en conceptos universales sin entender que los mismos toman contornos específicos desde el plano local. Con su propuesta de “provincializar Europa” el autor llama nuestra atención sobre la naturalización que con suma frecuencia realizamos de conceptos desarrollados en centros hegemónicos, olvidando que esos conceptos se formulan en discusiones específicas y mirando realidades particulares: “‘Provincializar’ Europa era precisamente descubrir cómo y en qué sentido las ideas europeas que eran universales, al mismo tiempo, habían surgido de tradiciones intelectuales e históricas muy particulares, las cuales no podían aspirar a ninguna validez universal” (2008: 20).

Con esto no buscamos invisibilizar o negar los flujos globales de circulación de prácticas y representaciones. Es decir, todo lo antedicho no quita valor a los aportes de diversos autores que pueden contribuir para pensar ciertos fenómenos en distintos contextos. Efectivamente, como se verá en el próximo apartado, las actuales concepciones de ex-

clusión en Argentina, por ejemplo, están en evidente diálogo con las desarrolladas en Francia en las últimas cinco décadas. Pero sí consideramos que no se deben olvidar los contextos específicos en los cuales se desarrollan las experiencias locales con sus historias particulares, que dan diferentes sentidos y miradas a fenómenos que a menudo son nombrados con las mismas palabras. La contribución de un teórico de los estudios subalternos y poscoloniales proveniente de la tradición de pensamiento crítico, como es Chakrabarty, nos insta a reconocer que cada una de esas discusiones y conceptos son entendidos y vividos con resonancias diferentes según los contextos específicos históricos, sociales, culturales y regionales.

Sin olvidar entonces el carácter situado de las discusiones que abordaremos, y antes de explorar los conceptos aquí tratados más en detalle, deseamos mencionar algunas consideraciones generales que hemos encontrado a lo largo de nuestras indagaciones conceptuales y empíricas, y que finalmente nos llevaron a considerar las nociones de inclusión, integración y transformación social como parte de un universo compartido. Entre los tópicos que las tres nociones comparten entre sí podemos señalar que, por lo general, hacen referencia a poblaciones destinatarias y objetivos relativamente emparentados –cuanto menos en la intervención en el campo social–, poniendo un acento marcado en la dimensión socio-económica. Sin embargo, generalmente desde una búsqueda de intervención tanto en el plano colectivo como en el plano individual, los tres conceptos hacen hincapié no solamente en la dimensión material, sino también en la simbólica, incluyendo aspectos de orden cultural y político. Además, cuando se asocian con prácticas artísticas contribuyen a que se pondere la relevancia del arte, sea por su valor intrínseco o a través de su instrumentalización. Otro punto en común, no usualmente abordado pero que creemos relevante, es que en estos procesos se construyen y recrean identidades, al interpelar a determinados grupos o sectores como un “otro”.<sup>1</sup>

---

1 El de las alteridades e identidades es un amplio y complejo universo de discu-

Pese a estos puntos en común, no podemos homogeneizar ni sus trayectorias teóricas, ni los usos en los que suelen ser empleados. En este sentido, como introducción a las diferentes discusiones y análisis de casos que se desarrollan a lo largo del libro, nos proponemos un breve acercamiento a los abordajes y discusiones teóricas que encontramos en torno a estos tres amplios conceptos, así como a sus cruces e interrelaciones; vale aclarar que, si bien esbozamos algunas de las líneas centrales de estas discusiones, el desarrollo que sigue no pretende ser exhaustivo.

### **Revisando algunos recorridos conceptuales**

Los conceptos de integración y de inclusión social muchas veces suelen ir de la mano de la noción de exclusión social, concepto que efectivamente recibió más elaboración teórica que sus contrapartes. Estas nociones representan distintas propuestas para atender a una problemática observada en el plano empírico, como son las desigualdades e injusticias sociales. Muchas veces, en el caso de los conceptos de inclusión e integración, esta problemática está identificada con una “no-pertenencia”, una “exclusión” o una “no-participación efectiva” de una totalidad imaginada o deseada.

El concepto de exclusión fue desarrollado por la sociología francesa en los sesenta y, desde los noventa, se ha ido reformulando y expandiendo de forma progresiva a otras regiones, adquiriendo centralidad como problemática social (Belfiore, 2002; Karsz, 2004; Pérez Rubio, 2006; Villarreal, 1996). Aunque apareció como un concepto ligado principalmente a la dimensión económica, Belfiore (2002) observa que en la actualidad refleja el intento de reconceptualizar las desventajas sociales generadas en el marco de los cambios socio-económicos vinculados con el declive de los Estados de

---

siones académicas; si bien no lo desarrollaremos aquí, no queríamos dejar de mencionar esta articulación conceptual como un campo propicio para continuar las discusiones abiertas en esta introducción.



bienestar y permite “ver la pobreza y la desventaja como multi-dimensional antes que meramente en términos de ingreso y egreso”<sup>2</sup> (Belfiore, 2002: 3). Este concepto, entonces, ha posibilitado atender a una problemática que comprende, pero excede, la diferencia material, la dimensión económica. Sin descontar la innegable relevancia de esta última, no podemos desconocer las dimensiones sociales y culturales que son parte constitutiva de este fenómeno.

En este sentido, se señalan como parte de los procesos de exclusión la fragilidad de lazos sociales, la exacerbación del individualismo, la erosión de las solidaridades, el resquebrajamiento de la cohesión social, la inestabilidad y precariedad en cuanto a las condiciones laborales —o la imposibilidad de entrar al mercado de trabajo—, la fragilidad de las redes de contención, las limitaciones en el acceso a servicios que proveen derechos sociales, económicos, laborales, de salud y culturales, y el incremento de la incertidumbre, entre otras (Autes, 2004; Castel, 1997; Fittoussi y Rosanvallon, 1997; Paugam, 1991). Distintos aportes también incitan a reconocer que no se trata de una problemática que concierne solamente a los grupos marginados, sino a la configuración de la sociedad en su totalidad (Castel, 1997; Paugam, 1991; Pérez Rubio, 2006; Standing, 2014).

Pérez Rubio (2006) sintetiza e historiza diferentes perspectivas que han teorizado sobre el tema. En primer lugar, identifica antecedentes en la sociología del desarrollo (que veía a la exclusión como un obstáculo para la modernización) y la teoría latinoamericana de la dependencia (que reconoció que el par desarrollo/subdesarrollo, centro/periferia, integran un mismo sistema mundial). En segundo lugar, describe algunas de las líneas centrales que se han desarrollado en torno a esta problematización: dentro del debate académico europeo hay una serie de aproximaciones que, en los noventa, destacan las dificultades de la participación y los derechos sociales, reconociendo a las políticas económicas neoclásicas como el marco en el que se configuran los nuevos procesos de exclusión (ver, por ejemplo,

---

2 Nuestra traducción.

Castel, 1997;<sup>3</sup> Fittoussi y Rosanvallon, 1997; Paugam, 1991). En ese mismo contexto europeo, otros debates resaltan las dificultades del concepto como construcción discursiva, pues en muchos casos engloba fenómenos muy diferentes –como ya había señalado Castel–, y puede resultar imprecisa e incluso limitante en cuanto a reivindicaciones políticas de transformación más estructural (Autes, 2004; Karsz, 2004; Luhmann, 1998, en Pérez Rubio, 2006). En tercer lugar, Pérez Rubio sintetiza una serie de investigaciones que se han desarrollado en Argentina, que denomina “análisis de la realidad emergente”: en el intento de abordar los nuevos contextos de empobrecimiento de las últimas décadas, diversos estudios se centran en las experiencias de los actores sociales, sus universos de significación, las reconfiguraciones identitarias involucradas en los procesos de exclusión, y/o las acciones colectivas (demostrando que no se trata de actores pasivos); se resalta la heterogeneidad de grupos y experiencias, los nuevos procesos de individualización, y el carácter complejo de sus prácticas y procesos de subjetivación (podemos ver aquí a autores como Mallimaci y Salvia, 2005; Merklen, 1997; Svampa, 2008, 2010; y Schuster et al., 2005, en Pérez Rubio, 2006; entre otros).

Como señalamos, pese a los aportes de la perspectiva multidimensional del fenómeno de exclusión, diversos autores han cuestionado este concepto. Castel (1997) prefiere hablar de desafiliación, por considerar que da cuenta de un dinamismo del que el concepto de exclusión carece. Karsz (2004) destaca que el concepto posee un carácter polisémico –tiene gran amplitud de significados–, paradójico –se es excluido en una sociedad de la que se es parte–, especular –implica una relación dialéctica entre excluidos e incluidos– y consensual –este consenso se basa en la no definición, en un “malentendido compartido: su fuerza le viene tanto de lo que él permite decir y hacer como de lo que él permite callar y escamotear” (2004:

---

3 Si bien coincidimos con la autora en considerar a Castel como uno de los pilares de las discusiones sobre exclusión, conviene recordar que el autor objeta el uso general del concepto –aunque sí lo reconoce para ciertos fenómenos (ver Castel, 2004)–.

175)–. Autes (2004), por su parte, sugiere emplear la noción de desligadura, resalta la falta de articulación entre las esferas económica y política, fragilización que se realiza en el plano simbólico, dificultando la posibilidad de producción de sentido a lo real.

Desde el campo de los estudios sociológicos sobre migración, Schinkel (2017, 2018) aporta una crítica fundamental al concepto de exclusión (y también a la usual dupla “inclusión/exclusión”); considera que fetichizan la “inclusión” y el “interior”, y que suponen que la “exclusión” es realmente posible. El autor argumenta que estas perspectivas están basadas en una visión organicista de la sociedad, entendida como una totalidad donde algunos individuos pueden ser o no considerados parte, en lugar de ser directamente reconocidos como elementos constitutivos de la construcción misma. Schinkel propone que, en realidad, lo que es posible es, más bien, una diferenciación en el acceso a varias formas de capital, una diferenciación en las posiciones que nunca llegan a ser completamente “exclusiones”, pero que sí reflejan dinámicas de poder marcadas por profundas desigualdades a nivel sistémico, así como por tendencias racistas y neocoloniales que las siguen reproduciendo y perpetuando.

Si bien encontramos que las nociones de inclusión e integración –ambas polisémicas– pueden ser, y a menudo son, empleadas de forma intercambiable, hay también algunos casos cuyos usos se han formalizado de manera diferente. Por ejemplo, la noción de integración es a menudo utilizada operativamente en el campo de la política social y educativa para referirse a la incorporación de personas con discapacidad en el sistema educativo, en el mercado laboral y en la sociedad en general. La de inclusión, por su parte, ha tenido acepciones más ligadas a la incorporación de sectores socio-económicos desfavorecidos y, en ocasiones, también de políticas de diversidad (de género, de origen étnico o nacional, entre otros).

Por otra parte, retomando lo que afirmaba Chakrabarty y aplicándolo específicamente a la construcción del concepto de integración, podemos señalar que la misma noción adquirió sentidos diferentes en distintos lugares y momentos históricos: en Argentina,

por ejemplo, se empleó en el pasado para referirse a ciertos procesos dirigidos desde el Estado a los pueblos originarios (ver los estudios críticos de Lenton, 2014), mientras que en los países que conforman la Unión Europea se suele asociar preponderantemente a las políticas dirigidas hacia los inmigrantes.

Ahora bien, si revisamos las genealogías de estos sentidos, nos encontramos con que, a veces, sus trayectorias derivan de usos operativos que se instalan luego en las discusiones académicas, acompañados o no por interpretaciones críticas, pero siempre con consecuencias a nivel estructural, simbólico e institucional. Un buen ejemplo de lo antedicho es, justamente, el caso del uso que adquirió la noción de integración en Europa. En el contexto europeo, dicha acepción se instituyó y se llegó a difundir desde finales de los noventa, como resultado de sus usos operativos en el marco institucional de la Unión Europea y de las políticas de migración implementadas en sus 27 estados miembro<sup>4</sup>, sin que existiera un consenso a nivel académico sobre su definición y fundamentos teóricos. Previamente la noción de “integración” estaba asociada principalmente al desarrollo institucional de las Comunidades Europeas –en el sentido de proyecto político que finalmente llevó a la creación de la Unión Europea y a la profundización de las relaciones de cooperación entre sus Estados miembro–.

Pero Europa, entendida tanto como la entidad suprarregional que es la Unión Europea y también como los países que la conforman, tiene una larga y complicada historia de migración, políticas migratorias y discursos sobre lo que hoy se denomina “integración”

---

4 En los países miembro de la Unión Europea las políticas de migración y de naturalización de personas provenientes de los llamados “países terceros” (no pertenecientes a la Unión Europea) quedan bajo la competencia exclusiva de los Estados miembro, así como las políticas de integración relacionadas a estas categorías de inmigrantes. Bajo las regulaciones intra-europeas, los ciudadanos de países miembro de la Unión Europea que realizan procesos de migración intra-europeos son identificados como “ciudadanos móviles”, no inmigrantes, y el proceso que efectivamente es un proceso migratorio está identificado como un proceso de “movilidad”, quedando libres del cumplimiento de los requisitos de “integración” que son obligatorios para los inmigrantes provenientes de los países terceros.

(Perchinig, 2014). La misma suele ser definida como la participación de los inmigrantes provenientes de países no-miembro de la Unión Europea en la vida económica, social, cultural y política de sus países de residencia y en sus relaciones con la “población asentada”, en el sentido de “inclusión de nuevas poblaciones dentro de estructuras sociales pre-existentes en el país de inmigración” (Hekmann y Schnapper, 2003: 10). Eso hace que el debate sobre la integración en Europa esté íntimamente ligado a los debates sobre las políticas de ciudadanía y de naturalización de los inmigrantes (Bauböck, 2006). Retomamos a Schinkel (2018), y entendemos que, en definitiva, se parte de la premisa ficticia de que los inmigrantes no son parte de la sociedad donde viven y desarrollan sus actividades. Se percibe a esta sociedad como algo ya dado, una totalidad previamente formada, en lugar de reconocerla en continuo proceso de construcción, transformación y negociación.

Con este ejemplo queremos resaltar la dificultad que implica tomar en la investigación de forma acrítica los conceptos operativos centrales que son puestos en circulación por los discursos políticos y los programas de políticas públicas, lo que implica situarse desde el principio en un marco institucional ya definido y apropiarlo como marco teórico naturalizado.<sup>5</sup> A partir del hecho de que no existe un consenso a nivel académico sobre la definición y los fundamentos teóricos de los conceptos de “integración” e “inclusión”, surgen serias dificultades que el uso de la noción lleva consigo a la práctica, por ejemplo en cuanto a su aplicación en las políticas públicas y en las prácticas de medición, monitoreo y evaluación que derivan de ello.

---

5 Adicionalmente, pensando en las relaciones entre la investigación y la gestión, no está de más recordar que estamos hablando de un marco institucional con el cual los investigadores a menudo tienen relaciones de dependencia en cuanto, para conseguir fondos de investigación, con frecuencia necesitan de los mismos organismos gubernamentales o intergubernamentales que deciden e implementan las mismas políticas que ellos se proponen analizar, evaluar y/o eventualmente criticar. En la práctica, lo antedicho significa que los financiadores, además de poseer el poder político, pueden tener también poder de decidir la agenda de investigación y, a menudo, también de controlar la difusión de los resultados finales.

Finalmente, las discusiones aquí expuestas nos llevan a observar que las nociones de integración o inclusión se han cuestionado, muchas veces, por connotar la incorporación de algo periférico o marginal en algo dominante. Siguiendo esta línea, la noción de transformación social podría ser entendida como cambio sistémico, en el sentido de modificar las estructuras y dinámicas de poder (Amelina *et al.*, 2016; Castles, 2016).

### **El arte como parte del campo social**

Más allá de estas últimas posibles implicancias de la inclusión, integración y transformación social a nivel teórico, cuando se dan las articulaciones de estos conceptos con el arte en el plano empírico, notamos más bien un *continuum* entre prácticas que buscan un cambio social radical en el sentido antes mencionado, hasta otras que las ven como transformadoras al nivel grupal o personal. Estos polos no son necesariamente contrapuestos: en última instancia, un cambio individual o grupal puede ser un paso necesario para un cambio estructural más amplio. Además, estas distintas posibilidades de transformación se dan en función de las apropiaciones (heterogéneas) que hacen los sujetos en tanto individuos y colectivos al transitar estas experiencias artísticas (Fleury, 2014; Wald, 2017).

Infantino (2018) observa que el territorio donde se despliegan las propuestas de arte y transformación social se constituye como espacio específico para el desarrollo de políticas culturales.<sup>6</sup> Se caracteriza por la intervención de múltiples agentes –empresas y fundaciones, agencias internacionales, organizaciones sociales, el Estado y diversos grupos artísticos– que pugnan por la influencia en el espacio público (Infantino, 2018; Mercado, 2018; Roitter, 2009).

---

6 Siguiendo a García Canclini, entendemos a las políticas culturales como “el conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social” (1987: 26).

Podríamos extender estas afirmaciones también a las articulaciones entre arte e inclusión/integración social. Sin embargo, en el posicionamiento de los actores se advierten algunas diferencias. En lo empírico, quienes estudian los grupos de circo y de teatro comunitario observan que éstos se autoidentifican como parte del campo del arte y transformación social, en el que se enfatizan sus dimensiones autogestiva y autónoma, así como su carácter comunitario (Infantino, 2008, 2018; Mercado, 2018; Sánchez 2014; entre otros). Se valora lo colectivo en el proceso creativo y se pone el acento en el trastocamiento de las jerarquías, con una puesta en tela de juicio del orden político y social.<sup>7</sup> No podríamos afirmar que esto esté ausente en prácticas artísticas que se identifican como inclusivas o integradoras, pero se advierte aquí un posicionamiento diferencial, sea a nivel de las acciones o de los imaginarios.

Revertir o cuestionar lugares establecidos en el campo del arte no es un asunto menor, si consideramos su trayectoria en la tradición occidental, puesto que en su nombre se fueron construyendo prácticas y representaciones que se tornaron hegemónicas en buena parte del mundo. Como recuerda Bourdieu (2003), el concepto de arte es una categoría social e históricamente construida, por lo que implica inclusiones y exclusiones, jerarquías, valorizaciones y desvalorizaciones.

La concepción ideológica elitista occidental del arte se desarrolló a través de un proceso de “autonomización” del mismo, que supuso un “estatuto del arte” o de la belleza que lo concebía como desconectado de la vida, de la “praxis vital” (Bürger, 1974). Este proceso, explica Bourdieu (2003), fue inseparable de un contexto histórico en que se fue transformando la relación de los “artistas” entre ellos y con los “no-artistas”. Sujetos previamente al poder político y ecle-

---

7 Por ejemplo, los proyectos nucleados en la Red Latinoamericana Arte para la Transformación Social (RLATS, promueven la combinación de la estética con la política en un solo movimiento. Señala Roitter (2009) que quienes integran esta Red concuerdan en que tanto la dimensión expresiva como la política son constitutivas del espacio, y que estas prácticas suelen generar un ámbito que se propone encaminado a enfrentar la exclusión social y la discriminación cultural, por género, o condición socioeconómica.

siástico, hacia el siglo XV los artistas se fueron “liberando” de estas influencias y, al mismo tiempo, fueron perdiendo el acceso al poder político y económico. Se generó así un ideal de autonomía en el que prevalecía la forma sobre la función, lo que progresivamente constituyó una forma de percepción estética que dio lugar a la emergencia de la “distinción” entre quienes tienen el tiempo y los medios de detentarla. No está de más aclarar que este proceso de autonomización no implica que el arte pasara a ser ajeno al devenir socio-político, sino que se trata de una construcción, de un discurso (que implica y genera prácticas) acerca del arte y los artistas. En la concepción del arte como autónomo,<sup>8</sup> entonces, éste quedaría por fuera de lo social, de lo político, de las prácticas cotidianas, etc.

Esta concepción del arte que acabamos de describir y que, en cierta forma, es excluyente, se tornó hegemónica y se cristalizó en modos de significar y hacer que son inseparables de las modalidades de relación propias de la sociedad occidental (ver Small, 2010 en relación con la música). En consecuencia, iniciativas artísticas que propongan formas diferentes de relación, de significación, o que den cuenta de su articulación con las dimensiones sociales y políticas, ya sea que se piensen en términos de inclusión, integración o transformación, son valiosas en sí mismas. Lo paradójico es que, muchas veces, prácticas como estas, que a menudo surgen desde lo periférico, subordinado, comunitario o contrahegemónico, han sido apropiadas por sectores de poder institucionalizado (Estado, organizaciones internacionales), apropiándose de sus términos e impregnándolos de nuevos sentidos (Belfiore, 2002).

---

8 García Canclini (2010), dialogando y discutiendo con Bourdieu, relata los intentos paradójicos del arte contemporáneo por reforzar la independencia del campo y, también, transgredir y romper los límites que lo separarían del “mundo común”, en un juego de encapsulamiento/transgresión. El autor sostiene que el arte ha pasado a ser posautónomo en las últimas décadas, cuando “aumentan los desplazamientos de las prácticas artísticas basadas en *objetos* a prácticas basadas en *contextos* hasta llegar a *insertar las obras en medios de comunicación, espacios urbanos, redes digitales y formas de participación social donde parece diluirse la diferencia estética*” (2010: 17).



Se abren aquí varios interrogantes, muchos de los cuales ya han sido discutidos por Belfiore (2002, 2006) y Roitter (2009), entre otros, que tienen que ver con la tensión entre dos polos: por un lado, las posibilidades de practicar, consumir, producir y conocer diversas manifestaciones artísticas como un derecho en sí mismo; por el otro, la búsqueda de articular las políticas culturales con diversas inquietudes sociales. Esto, sumado a financiamientos<sup>9</sup> dirigidos a proyectos de arte e inclusión o transformación social, y a políticas públicas que apuntan en ese mismo sentido, si bien en muchos casos con fines ricos y perspectivas valorables, puede exigir a las prácticas artísticas resultados que las exceden o que se miden en términos exitistas y meritocráticos en lugar de procesuales y experienciales. Es lo que se ha cuestionado como instrumentalidad o *policy attachment* (Belfiore, 2002; Barbieri, Partal y Merino 2011; Roitter 2009). No obstante, los trabajos incluidos en este libro muestran que a menudo estos sentidos y exigencias no son acriticamente tomados por los actores sociales, sino que se mantienen en el marco del proceso cultural, siendo cuestionados, disputados y resignificados.

### **Estructura del libro**

El presente libro reúne artículos inéditos que, desde miradas provenientes de las ciencias sociales, reflexionan sobre las prácticas artísticas que se articulan con las nociones de inclusión, integración y/o transformación social como posibles herramientas para atender a los efectos de la exclusión social. La recepción de artículos respondió a una convocatoria abierta y cada uno fue enviado a dos evaluadores externos (investigadores y académicos con experiencia reconocida en las temáticas abordadas). El proceso de evaluación se realizó de

---

9 El tema del financiamiento es uno sumamente complejo. El uso de ciertos conceptos con fines para conseguir financiación de entidades internacionales puede llevar a la adopción de lenguajes y agendas ajenas, pero también a apropiaciones críticas y estrategias diversas por parte de los colectivos que solicitan tales fondos (Mercado, 2018).

forma anónima. Además de los artículos seleccionados a través de la convocatoria, el libro cuenta también con los aportes de cuatro textos de investigadores invitados. La idea que fundamentó la selección de estos autores fue de la de ampliar las perspectivas y modos de encuadrar la temática en diferentes regiones: Latinoamérica y Europa.

Queremos destacar que, en conjunto, el libro nos permite poner en perspectiva que las mismas palabras pueden denotar apropiaciones muy diferentes. Es el caso, por ejemplo, del concepto de cultura. Como argumentó Wright (2010), la cultura es un proceso activo y continuo de construcción y de disputas en torno a los significados; y como el mismo concepto de “cultura” es en sí mismo un producto cultural, no nos debería sorprender que sus significados estén también sujetos a reelaboraciones y disputas constantes. Otro punto que encontramos de sumo interés —y es en parte una de las razones por las que nos interesó poner en diálogo los contextos francés y argentino—, es notar que en el primero prevalece con fuerza una concepción de democratización de la cultura que, en el contexto latinoamericano y en función de procesos socio-históricos regionales específicos, ha sido ampliamente discutida; fundamentalmente porque la idea de democratizar la cultura en Argentina (y Latinoamérica, posiblemente) implicó una valoración jerarquizada de prácticas culturales europeas, de la mano de una desvalorización de manifestaciones locales. La democratización, en estos casos, consistió en la difusión de un modelo único de “Cultura” (con mayúscula y en singular) que opacó, socavó e invisibilizó prácticas, representaciones e incluso identidades diversas y locales.

En líneas generales, el libro contiene cuatro artículos de orientación teórica, que contribuyen a construir el marco conceptual y contextual, al tiempo que proponen a los lectores una clave de lectura para el libro en su totalidad, y un conjunto de textos que ponen el foco en el análisis de experiencias estudiadas a partir de un trabajo de campo prolongado en distintos países (Argentina, Francia, Brasil y Portugal) en torno a la música, el teatro y la danza.

Hemos estructurado el material en torno a tres capítulos que siguen a esta Introducción:

### **Capítulo 1. Políticas, instituciones y la emergencia de agentes culturales**

Se ponen en diálogo y reflexión diferentes conceptos y discusiones, en el contexto Francés y Argentino, que estarán presentes a lo largo de los diversos capítulos. Se presentan recorridos y contextualizaciones sobre conceptos tales como políticas culturales, gestores culturales, animadores culturales y democratización cultural, y un estado del arte que actualiza las discusiones de educación e inclusión en el caso de la educación artística.

### **Capítulo 2. Institucionalidad: inserción en espacios establecidos y su cuestionamiento**

Se reúnen los artículos de varios autores argentinos y uno francés que proponen, tensionan y reflexionan sobre distintas iniciativas de inclusión y transformación social desde espacios institucionalizados. Se analizan proyectos que, tanto desde colectivos independientes como desde políticas públicas, desarrollan y promueven distintas actividades artísticas como procesos de inclusión, transformación, mediación y/o interacción con nuevos públicos.

### **Capítulo 3. Identidades, colectivos y sectores populares en contextos de lucha y participación política y social**

Reúne investigaciones desarrolladas en Brasil y Argentina. Se incluyen artículos que analizan distintas intervenciones sociales (capoeira, comparsas, talleres musicales, teatro) como generación de espacios que contribuyen en unos casos al fortalecimiento de la memoria y la reelaboración de la identidad, y en otros a la lucha social, construcción de ciudadanía y/o políticas de participación. Se visibilizan distintos colectivos que disputan situaciones de exclusión, opresión o vulneración de derechos.

## Bibliografía

- Amelina, A., Horvath, K., y Meeus, B. (2016): "Migration and Social Transformation: Interdisciplinary Insights and European Perspectives", en A. Amelina, K. Horvath, y B. Meeus (eds.), *An Anthology of Migration and Social Transformation: European Perspectives*, Springer, Suiza.
- Autes, M. (2004): "Tres formas de desligadura", en S. Karsz (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, pp. 15-53, Gedisa, Barcelona.
- Avenburg, K. y Talellis, V. (2014): "Reconstruyendo el componente experiencial de la etnografía en Iruya (Salta, Argentina)", en *Revista Nuevas Tendencias en Antropología* 5: pp. 46-75, Universidad Miguel Hernández de Elche, Elche.
- Baker, G. (2014): *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*, Oxford University Press, Nueva York.
- Barbieri, N., Partal, A. y Merino, E. (2011): "Nuevas políticas, nuevas miradas y Metodologías de evaluación. ¿Cómo evaluar el retorno social de las políticas culturales?", en *Papers Revista de Sociología* 96 (2), pp. 477-500.
- Bauböck, R., (2006): "Introduction", en ed. (2006): *Migration and Citizenship. Legal Status, Rights and Political Participation*, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Belfiore, E. (2002): "Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK", en *International Journal of Cultural Policy*, 8 (1), pp. 91-106.
- Bourdieu, P. (2003): "Sociología de la percepción estética", en *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*, pp. 65-84, Aurelia Rivera, Córdoba y Buenos Aires.
- Bürger, P. (2000) [1974]: *Teoría de la vanguardia*, Península, Barcelona.
- Castel, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2004): "Encuadre de la exclusión", en S. Karsz (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, pp. 55-86, Gedisa, Barcelona.

- Castles, S. (2016): "Understanding Global Migration: A Social Transformation Perspective", en A. Amelina, K. Horvath, y B. Meeus (eds.), *An Anthology of Migration and Social Transformation: European Perspectives*, Springer, Suiza.
- Chakrabarty, D. (2008): *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*, Tusquets Editores, Barcelona.
- Dillon, V. (2008): "Arte e inclusión social. Construcción de identidades en ámbitos no formales", en *Revista Arte e Investigación* 2(6), pp. 131-135.
- Fitoussi, J. y Rosanvallon, P. (1997): *La nueva era de las desigualdades*, Manantial, Buenos Aires.
- Fleury, L. (2014): *Sociology of Culture and Cultural Practices: the transformative power of institutions*, Lanham, Lexington Books.
- García Canclini, N. (1987): "Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano", en García Canclini (ed.), *Políticas culturales en América Latina*, pp. 13-53, Grijalbo, México.
- \_\_\_\_\_ (2010): "Apertura. El arte fuera de sí", en *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*, Katz editores, Buenos Aires y Madrid.
- Greco, L. e Iuso, G. (2012): "En la *roda*, entre Brasil y Argentina. La capoeira en dos proyectos sociales latinoamericanos", en Citro, S. y P. Aschieri (coords.), *Cuerpos en Movimiento. Antropología de y desde las Danzas*, pp. 219-233, Biblos/Culturalia, Buenos Aires.
- Heckmann, F. y Schnapper, D. (eds.) (2003): "The integration of immigrants in European societies. National differences and trends of convergence", Lucius Verlagsgesellschaft, Stuttgart.
- Infantino, J. (2008): "El arte como herramienta de intervención social entre jóvenes en la ciudad de Buenos Aires. La experiencia de 'Círculo Social del Sur'", en Tammarazio, A. (Editora responsable) *Medio Ambiente y Urbanización n° 69. Niños, niñas y jóvenes como agentes de cambio*, pp. 35-54, Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo, IIED- América Latina, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2018): "De pluralizar las políticas culturales al arte para la transformación social", en L. Cardini y D. Madrigal González (coords.), *Cultura, antropología y transformación social desde las políticas culturales*

- de Argentina, Brasil y México*, pp. 143-181, Colegio de San Luis de Potosí, S. C, México.
- Karzs, S. (2004): “La exclusión: concepto falso, problema verdadero”, en S. Karzs (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, pp. 133-214, Gedisa, Barcelona.
- Lenton, D.I. (2014) [2005]: “De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880 – 1970)”, *Corpus* [En línea], Vol 4, n° 2, 2014. Disponible en: <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/1290> (visitado el 01/03/2019).
- Lloret, V. (2009): “Danza e integración”, en *Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Nro. 4, pp. 79-96.
- Majno, M. (2012): “From the Model of El Sistema in Venezuela to Current Applications: Learning and Integration through Collective Music Education”, en *Annals of The New York Academy of Science*, n° 1252, pp. 56-64.
- Mercado, C. (2018). *Trayectorias de Teatro Comunitario en Buenos Aires. Políticas culturales, autogestión y sentidos del arte en disputa*. (Tesis de doctorado en Antropología Social), Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Mallimaci, F. y Salvia, A. (2005): *Los nuevos rostros de la marginalidad*, UBA, Gino Germani, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Merklen, D. (1997): “Organización comunitaria y práctica política. Las ocupaciones de tierras en el conurbano de Buenos Aires”, *Nueva Sociedad*, n° 149 Mayo-Junio 1997, pp. 162-177.
- Paugam, S. (1991): *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, París, PUF.
- Perchinig, B. (2014): “From integration to citizenship: Limits and challenges of EU integration policies”. Lecture at the Conference: Rethinking EU Immigration: Legal Perspectives, Management and Practices, Bucharest, 13 - 14 March 2014.
- Pérez Rubio, A. (2006): “Acerca de la exclusión y otras cuestiones próximas”, en *Revista de Estudios Regionales, y Mercado de Trabajo*, n° 2. Disponible en <http://www.simel.edu.ar/archivos/documentos/RS2%20Rubio.pdf> (visitado el 18/05/2015).

- Roitter, M. (2009): “Prácticas intelectuales académicas y extra académicas sobre arte transformador: algunas certezas y ciertos dilemas”, en *Nuevos Documentos CEDES*, Nro. 66.
- Sánchez, R. (2014): “Teatro comunitario y transformación social: La práctica artística en el proceso de construcción de una hegemonía alternativa”. Trabajo presentado en *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, Ensenada, Argentina, 3-5 de diciembre 2014. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4219/ev.4219.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4219/ev.4219.pdf) (visitado el 16/03/2018).
- Schinkel, W. (2017): *Imagined societies. A critique of immigrant integration in Western Europe*, Cambridge University Press, Cambridge.
- \_\_\_\_\_ (2018): Against ‘immigrant integration’: for an end to neocolonial knowledge production, en *Comparative Migration Studies*, 6:31. Disponible en: <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0095-1> (visitado el 23/02/2019).
- Segato, R. (2007): *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Prometeo, Buenos Aires.
- Small, C. (2010): *Música. Sociedad. Educación*, Alianza Editorial, Madrid.
- Standing, G. (2016): *The Precariat: The New Dangerous Class*, Bloomsbury Academic, London.
- Svampa, M. (2008): “Argentina: Una cartografía de las resistencias (2003-2008). Entre las luchas por la inclusión y las discusiones sobre el modelo de desarrollo”, en *Revista Osal*, n° 24, CLACSO.
- \_\_\_\_\_ (2010): *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Taurus, Buenos Aires.
- Tunstall, T. (2012): *Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music*, W. W. Norton & Company, Nueva York.
- Villalba, M. (2010): “La política pública de las orquestas infanto-juveniles”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* [en línea]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77315079006> (visitado el 15/06/2015).
- Villarreal, J. (1996): *La exclusión social*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- Vich, V. (2014): *Desculturizar la Cultura. La gestión cultural como forma de acción política*, Siglo XXI, Buenos Aires.

- Wald, G. (2009a): “Los usos del arte: el caso de dos orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires”. Ponencia presentada en las *VIII Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población*. Organizadas por el Instituto de Investigaciones Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Buenos Aires, 5, 6 y 7 de agosto.
- \_\_\_\_\_ (2009b): “Los dilemas de la inclusión a través del arte: tensiones y ambigüedades puestas en escena”, en *Revista Oficios Terrestres*, n° 24, pp. 53-63, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- \_\_\_\_\_ (2017): “Orquestas juveniles con fines de inclusión social. De identidades, subjetividades y transformación social”, en *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(2), pp. 59-81.
- Wright, S. (2010): “La politización de la ‘cultura’”, en M. Boivin, A. Rosato y V. Arribas, 2010, *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*, pp. 156-172, Antropofagia, Buenos Aires.
- Yúdice, G. (2002): “El recurso de la cultura”, en *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*, Gedisa, Barcelona.





# *Capítulo 1*



## **Políticas, instituciones y la emergencia de agentes culturales**





# El devenir de la promoción a la gestión en el campo cultural argentino\*

Por Marcela A. País Andrade

## Introducción

Las cuestiones culturales atravesadas por dimensiones políticas, económicas y/o sociales conforman discursos hegemónicos que, en nuestro país, por ejemplo, han sido parte constitutiva del proyecto nacional y ejes fundantes en diversos momentos de nuestra historia.<sup>1</sup> En la actualidad, el progreso del consumo contemporáneo y de las políticas culturales para el desarrollo –recordemos que solo podemos hablar de políticas culturales en el sentido actual desde fines

---

1 En la Argentina, el campo cultural ha sido desde los primeros pasos de la organización social y política de nuestro pueblo, tema de interés. La idea sistematizada de proyectos y espacios organizados desde la sociedad civil para transmitir diversas modalidades, prácticas culturales y la búsqueda de construir ciudadanxs, se rastrea desde comienzos del siglo XX. Poseen apreciable importancia los proyectos asociados a las diversas colectividades que poblaron nuestro territorio que se cristalizaban en las formas y sentidos de construir identidades. Existen ciertas ideas sobre la época que se enfocan en diferentes visiones: una de ellas entiende la noción de movilidad social asociada a una clase media alfabetizada y con intereses de acumular conocimientos junto a la figura de la *maestra normal* (Sarlo, 1983, 1995); otras miradas, ponen el eje en espacios sociales y culturales de resistencia a ese modelo de hegemonía cultural y/o focalizan el rol del partido socialista en “las asociaciones de inmigrantes, señalan la conformación de bibliotecas, sociedades de fomento, centros barriales y mutuales” (Barrancos, 1996: 112). Asimismo, es de destacar que las preocupaciones en relación con las cuestiones culturales han estado fuertemente presentes en intelectuales del campo de las Letras (por ejemplo, en Roberto Arlt o Borges inmersos en el debate acerca de que es “*el idioma de los argentinos*”). Es decir, no se trataba de una preocupación de Estado (no se puede hablar de la conformación de políticas culturales al respecto) sino en un debate que en todo caso pasó por la Sociedad Civil.

\* Este trabajo es resultado del diálogo de diferentes reflexiones escritas para diversos eventos: congresos, revistas y libros los cuales son citados a lo largo del artículo.

de los sesenta (García Canclini, 1987; Wortman, 1996; Rabossi, 1997; entre otros)– han generado procesos de reconfiguración de ciertas prácticas y significantes culturales que requirieron de nuevas formulaciones sobre todo en términos de derechos (Molina Roldán y País Andrade, 2013).

Subrayemos como el Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (1993) –que denominaron *Nuestra Diversidad Creativa*– planteaba la necesidad de entender que el desarrollo era una tarea compleja. A diferencia de la interpretación del desarrollo moderno como un recorrido *único, uniforme y lineal* era fundamental dar visibilidad a la ineludible diversidad y las diversas experiencias y estrategias culturales presentes en el mundo. Si esto no estaba presente se restringiría peligrosamente *la capacidad creativa de la humanidad*. Resultado de la emancipación política que se funda a partir de la constitución de las naciones y donde las poblaciones tomaron conciencia de que sus diferentes formas de vida *constituían un valor, un derecho, una responsabilidad y una oportunidad*. En otras palabras, las poblaciones comenzaron a revalorizar su riqueza cultural y sus patrimonios múltiples (materiales e inmateriales) y a reclamar que sus bienes culturales (en el sentido material e inmaterial) no fueran solamente pensados en términos económicos en la afirmación de valores universales de una ética global que debía incluir el mayor bienestar humano. Estas nuevas voces comenzaron a materializar las tensiones culturales presentes en cada pueblo como resultante de ciertos fracasos de las políticas de desarrollo tradicionales y de los obstáculos al propio proceso de desarrollo. Pero también manifestaban, paradójicamente, cómo ciertos países fieles a sus valores culturales lograban mejorar su calidad de vida vinculando sus bienes culturales con los procesos económicos, la tecnología y la ciencia; mientras otros mostraban escaso proceso material y altos niveles de consumo de las clases más privilegiadas, en un contexto de desempleo y penurias generalizadas. Dicha incongruencia fue resignificando a *la cultura* y a la *identidad cultural* en temas relevantes de agenda pública.

De esta manera, *la cultura* comienza a ser percibida como un vehículo para construir la cohesión social, la sustentabilidad, un medio ambiente sustentable, motor de creatividad, innovación y como agente para el desarrollo económico y social (UNESCO, 2010). Esta es una línea de las políticas culturales que se puso en marcha a mediados de los años ochenta, pero se fortaleció con el lanzamiento del “Decenio mundial para el Desarrollo Cultural 1988-1997”. Por otra parte, en algunos países de nuestra región que experimentaron dictaduras militares entre las décadas de los cincuenta y hasta los ochenta, la sociedad civil construyó nichos de expresión y participación social en los grupos culturales. La generación de estos espacios fue vital para la conformación de nuevos modelos de interacción social, promovidos en las etapas de transición a la democracia, así como para delinear los distintos sectores culturales, como es el caso de la Argentina.

### **De la Promoción a la Gestión: tensión entre la formación, lo simbólico y el campo de acción**

En la Argentina, al igual que en otros países de Latinoamérica, se fue construyendo el concepto de *Gestión Cultural* en respuesta a las demandas ciudadanas vinculadas al campo cultural que se habían comenzado a gestar a mediados de los ochenta. Luego de la última dictadura militar (1976-1983) nuestra sociedad comenzó a transitar un camino de reapropiación del derecho a la expresión humana en sus diversas formas, ubicando al flagelado espacio cultural como prioridad en la reconstrucción de las identidades. Esta necesidad de reconquistar el espacio cultural, en paralelo a la apuesta realizada en torno al binomio cultura-desarrollo, comienza a interpelar la construcción del sujeto cultural, sus prácticas y sus representaciones, que toman relevancia en la concreción de los procesos hegemónicos que estaban en juego, generando diversas relaciones sociales y *estilos de vida* (País Andrade, 2011). Ante esto, la triangulación dada por la relación Cultura-Economía-Estado comienza a dar visibilidad a

aquellos actores sociales que actuaban en el campo cultural.<sup>2</sup> Por tanto, las políticas de cultura para el desarrollo comienzan a teñir las acciones locales generando diferentes y desiguales procesos culturales en el territorio nacional, como así también nuevos actores en el campo, denominados *Gestorxs Culturales*.<sup>3</sup>

Podemos encontrar *ancestrxs* de lxs gestorxs culturales en los conocidos príncipes-mecenas quienes: “subsidiaron a artistas con ansias de ambición y prestigio de su propia corona como a las religiones con sus ambiciones de conquista a través de estrategias estéticas tales como los conocidos *vitraux* en las iglesias que se utilizaron como elementos de persuasión y evangelización a través del poder de la magia de las imágenes” (Benito, 2011: 4). Es decir, la gestión cultural no es una práctica novedosa de nuestra Era sino que encuentra antecedentes en las distintas maneras de relacionar el arte con el mercado. Llega a tomar formas similares a las que conocemos en la actualidad ante el desarrollo de la Revolución Industrial. Sin embargo, es en la historia reciente cuando conforma mecanismos específicos –entre los objetos y el mundo del consumo– ante los desarrollos de la globalización económica y la integración cultural a partir de los setenta/ochenta. Por tanto, podríamos abordar la gestión cultural como aquella actividad que une arte, cultura y economía, la cual comienza a sistematizarse en diferentes Estados que promueven áreas de administración autónomas con relación con los presupuestos en cultura. De esta manera, son lxs diferentes

---

2 Es un hecho que la creciente oferta-demanda cultural, como la complejidad del propio sector (las TIC, Industrias creativas, internacionalización cultural, etc.), ha transformado desde comienzos del nuevo siglo a las Ciudades en una real factoría y servicios de calidad revelando la necesidad de un sector profesional destinado a la gestión del campo cultural junto a la democratización y descentralización del Estado (País Andrade, 2011; Elia, 2006). En oposición a las distintas experiencias de diversos países *desarrollados*, la formación de lxs administradorxs y/o gestorxs cultural en la Argentina se desarrolla casi veinticinco años después presentando diversas y específicas complejidades locales en su campo de acción.

3 Es interesante resaltar que este proceso no se dio de manera homogénea ni lineal en todo el territorio argentino. Recomendamos leer el caso Rosarino, como ejemplo de dicha afirmación, trabajado por Laura Cardini (2015).

técnicxs culturales (educadorxs, artistas, etc.) lxs que deben empezar a agenciar sus propios productos. El objeto y/o práctica artística se cuantifica en un mundo donde la belleza comienza a medirse.

Así, en Latinoamérica el término *Gestión Cultural* comienza a utilizarse en los ochenta del siglo pasado a partir de ciertas experiencias de diversos grupos barriales, comunitarios, militantes políticos, de educación no formal, de instituciones gubernamentales, no gubernamentales, entre otras, que operativizaban actividades culturales relevantes para los pueblos en su conjunto.<sup>4</sup> Por lo cual, en este periodo, comienzan a visibilizarse lxs denominadxs *Animadorxs Socioculturales* y/o *Promotorxs culturales* que —provenientes de diversas disciplinas y/u oficios— empiezan a especificarse dentro del sector cultural (Centros Culturales, Museos, Circuitos artísticos, etc.). Se reconfigura, entonces, un nuevo actor en el sector cuyo perfil no es claro y al que aún no se le exige una formación específica.<sup>5</sup> De esta manera y enmarcado en estas transformaciones de época, el Estado argentino se encuentra hacia el final del milenio con las exigencias de una sociedad cada vez más permeable a los procesos de globalización económica e integración cultural a nivel regional; y a nivel local, con las demandas ciudadanas (mayor participación democrática, acceso a la cultura, mejor calidad educativa, espacios de formación, etc.). En continuidad, los desafíos del nuevo milenio se encontraban atravesados por la decisión política de incorporar la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a una forma casi universal de entender la cultura, provocando que las producciones y prácti-

---

4 Podríamos nombrar aquellas experiencias provenientes de las ideas de Paulo Freire en Brasil y diversas corrientes francesas que resonaban en nuestro territorio como las procedentes de la Animación sociocultural, Teorías de juego y Recreación. Para ampliar esto recomiendo leer: País Andrade, Marcela Alejandra (2016a).

5 Se puede rastrear el inicio de la profesionalización en los espacios de educación no formal (Yáñez, 2011) junto a una intensa labor de la promoción cultural, desde los ámbitos no gubernamentales: “En estos espacios se comenzaron a visibilizar la figura del promotor cultural independiente, quien tenía como cometido objetivos tan diversos como: la iniciación artística, el trabajo comunitario y el rescate patrimonial, entre sus principales tareas” (Molina Roldán, 2010).



cas culturales de lxs ciudadanxs se configuren como una cuestión de Estado. Así, emerge la exigencia a lxs Promotorxs culturales de comenzar a especializarse en los vínculos existentes entre cultura, arte, economía, desarrollo, planificación, etcétera, enmarcados en el paradigma de la multiculturalidad.<sup>6</sup> Esta profesionalización en la “gestión” del campo cultural provoca que quienes venían llevando adelante esas diversas experiencias barriales, comunitarias, militantes, etcétera, comiencen a transitar nuevos espacios culturales no solo en pos de “promover” la cultura de una ciudad que comienza a apostar al desarrollo cultural sino de “gestionar” sus recursos (materiales, físicos, humanos, etc.). Posicionando a Buenos Aires en un importante núcleo cultural urbano, generando una cada vez mayor cantidad y calidad de oferta cultural junto a diversos proyectos culturales barriales, ONGs y emprendimientos privados de perfil cultural (Puerto Madero, Palermo, festivales, etc.).

En este marco, podríamos identificar ciertos elementos simbólicos que orientaron la especificidad de la tarea y que se hicieron presentes en la formación de lxs gestorxs culturales en nuestro país:

- a) Un contexto local donde las políticas neoliberales que debilitaron y achicaron los alcances del Estado benefactor y *engordaron* el protagonismo del mercado, se instalaron a fines de los ochenta y en los noventa en nuestra región y pusieron en crisis las prácticas socio-culturales en el marco de la búsqueda de la democratización, descentralización y acrecentamiento de la participación ciudadana. Ante esto, el sector privado comienza a tomar protagonismo en nuestra sociedad, y específicamente en lo cultural comienzan diversos proyectos financiados y gestionados por entidades privadas. Estas prácticas dan origen a servicios y ofertas por medio de prácticas de patrocinio y de mecenazgo.<sup>7</sup>
- b) Una idea de cultura que

---

6 Es a partir de los últimos años de los noventa que se da un avance significativo en la creación de programas de formación en Gestión cultural en América Latina.

7 En la actualidad se denomina Mecenazgo a: “una forma de financiar las actividades culturales, la cual consiste en un incentivo fiscal para quienes destinan aportes a dichas actividades, en la Ciudad de Buenos Aires se denomina Régimen

la transforma en recurso (Yúdice, 2002): *la cultura* se convierte en recurso para fines económicos (entre otros) impulsando el intercambio de objetos y bienes como la creciente oferta de servicios culturales que intervienen en las políticas urbanas y turísticas. c) La necesidad del desarrollo de cultura, que comienza a ser interpelada por los distintos modelos de agenciar cultura que se han desplegado hasta la actualidad desde ciertas nociones de Mecenazgo y Protección del Patrimonio,<sup>8</sup> Democratización de la cultura,<sup>9</sup> Democracia Cultural,<sup>10</sup> Mercantilismo.<sup>11</sup> d) La noción de acceso a lo cultural, que plantea el desafío de pluralizar, participar e integrar a toda la comunidad en las políticas culturales defendiendo y respetando la autonomía e independencia del hecho cultural, los límites de su actuación profesional en pos de evadir la ignominia de la cultura por intereses especulativos (mercantilistas, mediáticos o electoralistas).

---

de Promoción Cultural. A través de este régimen, los contribuyentes que tributan en el Impuesto Sobre los Ingresos Brutos, pueden destinar parte del pago de los mismos a apoyar Proyectos Culturales.” Más información en: [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/mecenazgo/presentacion.php?menu\\_id=24302](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/mecenazgo/presentacion.php?menu_id=24302)

- 8 En España, por ejemplo, este modelo estatal de política cultural se mantiene desde mediados del siglo XIX a mediados del siglo XX se centra en el concepto de Alta Cultura, caracterizándose por el apoyo a la creación artística y por la tutela de las grandes obras patrimoniales.
- 9 A partir de 1950, con el Estado de Bienestar, la cultura comienza a entenderse como servicio público. Esto se traduce institucionalmente en la difusión de la Alta Cultura. Las grandes líneas de actuación serán entonces; la preservación del patrimonio, la creación de nuevo patrimonio, el acceso a la cultura. Fundamental es en este momento la descentralización de las políticas patrimoniales, que posibilitan el acceso de la ciudadanía a los bienes y servicios culturales. Como consecuencia de esto se crean equipamientos culturales descentralizados y polivalentes, fomentándose el acceso y la participación ciudadana en los mismos.
- 10 En los setenta las políticas públicas añaden al concepto tradicional de cultura el reconocimiento de que lo plural y colectivo en la sociedad también forman parte de ella (cultura de masas, basadas en la industria cultural, cultura popular tradicional, cultura de lo cotidiano). Se comienza entonces a hablar de culturas y se desarrollan las estrategias de fomento para hacer posible una mayor implicación de las iniciativas privadas en los proyectos públicos, abriéndose nuevas vías expresivas y de participación ciudadana de una forma organizada.
- 11 En los noventa se establecen criterios de rentabilidad económica en las políticas culturales tanto privadas como públicas, convirtiendo la cultura en una excusa y recurso para ser explotado.

En este punto coincidimos con Elio Kapzuk (2011) en que la gestión cultural es producción cultural: “La cultura es específicamente creación, y el gestor o productor cultural, no es aquel que colabora con artistas o programa actividades culturales solamente, sino, aquel que por su trabajo es parte indisoluble del proceso de creación y realización cultural” (Kapzuk, 2011:3). Por tanto, la Gestión Cultural es un *producto de su época* y se (re)construye y (re)significa en el propio proceso cultural que debe *gestionar*. Ante esto, describir el contexto histórico e identificar los elementos simbólicos que situaron la especificidad de su quehacer se vuelve necesario para explicar este “novedoso” actor.

Asimismo, siguiendo a Carlos Elia (2006) podemos ver tres etapas en el desarrollo de la gestión cultural en la Argentina. La primera la denomina *Etapa de reconstrucción o recuperación sectorial*. En los años posdictadura, los denominados animadores socioculturales que estaban a cargo de diferentes espacios culturales barriales, como también aquellos identificados con las bellas artes, comienzan un proceso que parte del conocimiento adquirido en sus propias prácticas a la necesidad de concretar una gran capacidad gerencial.<sup>12</sup>

Una segunda etapa, que denomina *El inicio de las actividades de capacitación*, se caracteriza por ser diversas actividades de formación (Encuentros, Jornadas, Congresos y Seminarios) con el objetivo común de ofrecer a lxs gestorxs culturales conocimientos novedosos y de aplicación concreta a sus quehaceres profesionales. Por tanto, a partir de 1994 las acciones fueron orientadas al intercambio de experiencias y la búsqueda de respuestas que exigían los nuevos desafíos cotidianos. En este periodo (1998-1999), Elia identifica cómo el sector cultural era percibido fuera del campo económico, de los métodos de producción y de la programación y racionalización del quehacer específico. Sin embargo, ciertas organizaciones culturales comienzan a incorporar graduadxs relacionadxs con la

---

12 Para ver cómo se fue cristalizando este proceso en los ámbitos barriales recomendamos leer País Andrade, Marcela Alejandra (2011).

administración, la contabilidad, la economía y profesiones afines que resultaban adecuadas para la función cultural. No es sorprendente que en 1997 la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires dé origen al Observatorio Cultural.<sup>13</sup>

La tercera etapa –que Elia llama *La incorporación del sistema universitario a las actividades de formación*–, encuentra a la Argentina, recién entrado el 2000, con sus primeras experiencias sistematizadas de formación en Gestión Cultural. En este sentido podemos agrupar las orientaciones curriculares en tres ejes: 1) Carreras que se centran en el conocimiento teórico y se orientan a formar investigadores; 2) Carreras que se basan en las exposiciones de especialistas destacados, sobre todo en el campo internacional, y se orientan a formar gestores y a capacitar funcionarios; y, 3) Carreras que combinan la teoría con herramientas técnicas y prácticas y se orientan a formar gerentes o directores. Es en esta etapa que se propone combinar herramientas técnicas con teoría en la formación de gestores ejecutivos. Desde aquí se comienza a pensar en formar profesionales de la gestión cultural (quienes deben poseer algún título de grado superior anterior) que puedan conocer los instrumentos de gestión que resulten más operativos para desarrollar proyectos que se relacionen con el patrimonio histórico y cultural; manejar técnicas comerciales para lanzar y mantener proyectos culturales y turísticos, operar distintos modelos de *marketing* cultural; conocer las diversas fuentes de financiación y gestión rentable de los recursos tanto culturales, patrimoniales y turísticos; lograr abordar de forma capaz y efectiva las tareas de financiamiento de la cultura; adquirir comprensión sobre los ejes de expansión de las áreas de actividad pública y privada vinculadas a la gestión cultural; conocer experiencias reales de gestión de proyectos culturales en los ámbitos patri-

---

13 Se puede subrayar este evento como el primer paso formal del sistema universitario argentino en el campo de la formación y capacitación en gestión cultural. En 1998 el Observatorio comienza dictar los primeros cursos en forma de módulos independientes con el auspicio del INAP (uno de los primeros cursos fue el Seminario Políticas Públicas y Sector Cultural).

monial y turístico. Es decir, la problemática de la democratización, bienes, servicios, producción, distribución y prácticas culturales de lxs ciudadanxs se convierte en una cuestión de Estado desde donde se comienza a construir un novedoso actor social, cultural y económico relevante, que debe especializarse (casi como un/x artesanx) en todas las dimensiones que construyen el campo cultural.<sup>14</sup>

También, es necesario observar las diferentes lógicas que la gestión cultural argentina ha ido construyendo –siguiendo el trabajo de Karina Benito (2011)– con la intención de comprender, con fines analíticos, cómo se plasman los elementos simbólicos presentes en la formación de lxs gestorxs culturales y cómo éstos se materializan en la producción, ejecución y evaluación de diferentes acciones culturales en diversos ámbitos actuales.

Desde ese recorrido teórico, podemos identificar, a grandes rasgos, tres campos de gestión de cultura en la Argentina: la Gestión Cultural Privada, la Pública y la del Tercer Sector. En la primera, se destaca lo relacionado con la Industria Cultural en sus diversas formas y los emprendimientos de empresas. La lógica de estas acciones se focaliza en un pormenorizado análisis de mercado, que permite diferenciar consumos examinando costos y beneficios. La segunda, está conformada por las diferentes instituciones y programas gubernamentales. En esta lógica prima una dinámica burocrática junto con la necesidad de financiar proyectos que son evaluados desde prioridades definidas por un plan estratégico íntimamente relacionado con las políticas culturales vigentes. Por último, el tercer modelo compete a diversas asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales y fundaciones. Lo que Benito denomina el Tercer Sector se priorizan los desarrollos y logros alcanzados por diversos actores sociales que, por una u otra razón, han emprendido distintos proyectos. En la actualidad podríamos agregar un cuarto campo que

---

14 Interesa hacer notar como la perspectiva de género y el paradigma de los DDHH no fue (ni en muchos casos lo es) tema de la formación en Gestión Cultural. Recomendamos leer para profundizar en esto País Andrade (2015) "Cultura(s), Género(s), Política(s) y Desarrollo desde una perspectiva DDHH".

combina los tres anteriores: Modelo Mixto; que se hace necesario comenzar a identificar y describir.

Sintetizando, en la Argentina –al igual que en otros países de Latinoamérica– se fue construyendo el concepto de *gestión cultural* en el marco de las demandas ciudadanas vinculadas al campo cultural que comenzaban a gestarse a mediados de los ochenta (País Andrade y Roldán Molina, 2013). Este recorrido de décadas, junto al binomio cultura-desarrollo, ha desafiado a quienes gestionan cultura de diferentes formas mostrando en cada momento con qué sentido se vinculan con las políticas culturales en un contexto determinado. Reflexionar acerca de la genealogía de la noción de *gestorx cultural* materializa las lógicas y las estrategias que definen la profesión en relación con los diferentes contextos políticos, sociales y económicos que le dan sentido. Es decir, el vínculo que como *gestorxs* culturales se asume con el Estado/gobierno/municipio/etcétera; organismos e instituciones públicas, privadas y/o mixtas en un momento histórico determinado. Es en esta complejidad, donde urge dar cuenta de cómo, para qué y con quiénes *gestionamos* Cultura.

### **A modo de cierre:**

#### **¿Gestorx cultural, Trabajadorx de la cultura o Emprendedorx?**

Entre 2003-2015, se delinearon ciertos programas, proyectos y líneas de acción a nivel nacional, enmarcados en un proceso político de origen peronista denominado Kirchnerismo. Éstos se caracterizaron, en términos generales, por discursos que rechazaban las miradas del neoliberalismo, las políticas económicas desarrollistas y los tratados del libre comercio. Se promulgaron (con matices, por supuesto) políticas públicas destinadas a la defensa del Mercosur, el alineamiento internacional latinoamericano y la revalorización de los Derechos Humanos. En esta última línea, se reivindicaron ciertas acciones y/o programas socio-culturales garantes de derechos a las *minorías* vulneradas como grupos migrantes, indígenas, juventudes, diversidades y/o disidencias sexuales, mujeres, entre otros, donde la *gestión cultural*, en muchos

casos, se asoció a la función ideológica/política de la *inclusión social*. Esta perspectiva de lo que se denominó *Cultura Pública* osciló –tanto en ámbitos públicos como privados– en resistencias y negociaciones (también con matices) con las miradas multiculturales, de la diversidad y/o la interculturalidad (País Andrade, 2015b, 2018). Esta resignificación del campo cultural como espacio de disputa, negociación y resistencia de los derechos ciudadanos e identitarios tensionó la noción de ser solamente un/x *gestorx* de los recursos culturales con una mirada más *amplia* que lxs transformaba en *trabajadorxs* del y para el campo cultural. Campo cultural que reconoce la heterogeneidad y la desigualdad económica de los distintos grupos socio-culturales; las potencialidades políticas/identitarias de los colectivos y/o grupos artísticos independientes y/o autogestivos para transformar sus realidades; y lxs gestorxs que están implicadxs en sus propios territorios. Ante esto, el Estado Nación promovió diferentes cursos, seminarios y Programas en pos de la Formación en Gestión Cultural.<sup>15</sup> Es en este periodo cuando la Secretaría de Cultura se convierte en Ministerio (2014-2018).<sup>16</sup>

15 Es interesante observar cómo en estos años se ampliaban los programas y proyectos territoriales (Casas del Bicentenario, Puntos de Cultura, etc.) al mismo tiempo que aumentaban las demandas de formación para quienes trabajaban en los diversos espacios culturales.

16 Se designa a Teresa Adelina Sellares, conocida como Teresa Parodi (cantautora argentina) como ministra. La función del Ministerio de Cultura de la Nación era planificar y ejecutar estrategias para la promoción, rescate, preservación, estímulo, acrecentamiento y difusión, en el ámbito nacional e internacional. Además de su ministra, el Ministerio estaba formado por:

a) Una Jefatura de Gabinete.

b) Cuatro Secretarías: 1) La Secretaría de Políticas Socioculturales compuesta por la Subsecretaría de Promoción de Derechos Culturales y Participación Popular. La misma contiene tres Direcciones nacionales: la Dirección Nacional de promoción de los Derechos Culturales y Diversidad Cultural; la Dirección Nacional de Participación y Organización Popular; y, la Dirección Nacional de Acción Federal. 2) La Secretaría de Gestión Cultural compuesta por cuatro Direcciones Nacionales: la Dirección Nacional de Artes que se compone de una Dirección de Música y Danza; La Dirección Nacional de Patrimonio y Museos con su Dirección de Artes Visuales; la Dirección Nacional de Política Cultural y Cooperación Internacional; y la Dirección Nacional de Industrias Culturales con el área de Mercado de Artesanías Tradicionales de la República Argentina. 3) La Secretaría de Coordinación Estratégica para el Pensamiento Nacional integrada por la Subsecretaría de Cultura Pública

Ahora bien, desde el 10 de diciembre de 2015 la Argentina se encuentra bajo la presidencia del Ing. Mauricio Macri, quien había sido jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) desde 2007 hasta 2015. Representando a la Coalición política Cambiemos se comienzan a implementar acciones políticas, económicas y socio-culturales enmarcadas en discursos con tintes liberales, desarrollistas y conservadores. Como resultado, el cambio del proyecto cultural de Nación achica el rango de Ministerio al de Secretaría de Cultura fusionando este campo con Educación y Ciencia. Consecuentemente, se reconfiguran los sentidos de *la gestión*, interpelando los programas, proyectos y líneas de acción que se venían gestando y/o desplegando durante el periodo anterior operativizando en el campo cultural la noción de *emprendedor/s*.

Por tanto, en este momento resulta necesario identificar ciertos desafíos en y desde el quehacer cotidiano de quienes trabajan en el campo cultural: identificar y relevar las demandas territoriales que emergen ante la diversidad cultural actual; reconocer los derechos ciudadanos de los distintos pueblos originarios, sexualidades, etarios, religiosos, etcétera; incorporar nuevas formas de comunicación y tecnologías; resignificar(se) con otrxs trabajadorxs de la cultura en y desde las particularidades; identificar los agentes culturales actuales en juego (públicos, privados, mixtos, ONGs, etc.); repensar espacios de formación y redes de trabajo a nivel regional y nacional, públicos, privados, mixtos, etc. (País Andrade, 2016b; 2017; 2018). Justamente,

---

y Creatividad; y, la Dirección Nacional de Pensamiento Argentino y Latinoamericano que incorpora la Dirección de Asuntos Académicos y Políticas Regionales.

4) La Secretaría de Coordinación y Control de Gestión con sus tres direcciones: Dirección General de Administración, la Dirección General de Asuntos Jurídicos y la Dirección General de Tecnología y Sistemas.

c) Un área de Auditoría Interna. d) La Dirección Nacional de Planificación y Articulación integrada por el Centro de Producción e Investigación Audiovisual (CePIA) y el Sistema de Información Cultural de la Argentina (SInCA).

e) Una Dirección de Comunicación y Prensa; un área de Ceremonial y Protocolo.

f) Un Archivo Central.

Datos extraídos de la página oficial del Ministerio (27-04-2015). A partir de 2016 la conformación ministerial se ha ido modificando.



desde estos enclaves, subrayamos la necesidad de reconocer(se) como trabajadorxs de la cultura en un proceso transformador que implica una mirada y una postura políticas en vínculo con las demandas/expectativas de los territorios y las comunidades en las cuales se interviene. Ante esto, más que sostener un modelo de Gestión Cultural único y homogéneo, es necesario observar su heterogeneidad, sus disputas, sus acuerdos, sus espacios de acción (gubernamental, ONGs, privados, mixtos, etc.), sus ámbitos de formación, sus territorios del quehacer diario, si se trata de mujeres o varones, su grupo etario, así como la educación individual, el sentido que dan a sus acciones y los intereses propios o ajenos que ponen en juego, etc. Asimismo, los proyectos en cultura que se desprenden del quehacer cotidiano, implican expectativas y necesidades reales de personas de carne y hueso. Esta complejidad nos obliga a situar cada *gestión de lo cultural* en sus relaciones estructurales, pero también, en sus emplazamientos locales, sus contradicciones, sus prácticas concretas, sus retos, etc. De ahí que deban repensar(se), quienes trabajan en y desde lo cultural, cómo esperan ser nombradxs para transformar, resistir y/o negociar las diferentes maneras de habitar dicho campo.

## Bibliografía

- Barrancos, D. (1996): *La escena iluminada. Ciencias para trabajadores (1890-1930)*, Plus Ultra, Buenos Aires.
- Benito, K. (2011): “Gestión Cultural y trama vincular”, en *Construcción de proyectos en ciencias sociales. Investigación cualitativa, acción social y gestión cultural* -cohorte 7-, CAICYT CONICET (<http://cursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- Cardini, L. (2015): “Cultura, política e identidad en la ciudad de Rosario”, en *#PensarLaCulturaPública. Apuntes para una cartografía nacional*, Subsecretaría de Cultura Pública y Creatividad, Ministerio de Cultura de la Nación, Buenos Aires, pp. 69-87.
- Elfa, C. (2006): “La formación profesional para la gestión y administración en el sector de la cultura argentina”, Ponencia presentada en el

*Primer Congreso Argentino de Cultura*, desarrollado entre el 25 y el 27 de agosto de 2006 en la ciudad de Mar del Plata.

García Canclini, N. (1987): “Introducción. Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano” en *Políticas Culturales en América Latina*. Editorial Grijalbo, S.A. México, pp. 13-61.

Kapzuk, E. (2011): “¿Gestar o gestionar?”, en *Construcción de proyectos en ciencias sociales. Investigación cualitativa, acción social y gestión cultural* -cohorte 7-, CAICYT CONICET (<http://cursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.

Molina Roldán, A. (2010): *La Gestión Cultural en América Latina Motivos y realidades*. Disponible en:

[http://uv-mx.academia.edu/AhtziriMolina/Papers/623671/La\\_Gestion\\_Cultural\\_en\\_America\\_Latina\\_motivos\\_y\\_realidades](http://uv-mx.academia.edu/AhtziriMolina/Papers/623671/La_Gestion_Cultural_en_America_Latina_motivos_y_realidades) (visitado el 10/11/2016).

Molina Roldán, A. y País Andrade, M. (2013): “Introducción”, en País Andrade, M. y Molina Roldán, A. (Comp.) (2013) *Cultura y desarrollo en América latina. Actores, estrategias, formación y prácticas*, Ediciones Cooperativas, Buenos Aires, Argentina, pp. 11-31.

País Andrade, M. (2011): *Cultura, Juventud, Identidad: una mirada socioantropológica del Programa Cultural en Barrios*. – 1º ed. - Estudios Sociológicos Editora, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2015a): “Cultura(s), Género(s), Política(s) y Desarrollo desde una perspectiva DDHH”, en *Gênero y Direito, Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito, Centro de Ciências Jurídicas*, Universidade Federal da Paraíba, nº 3, Brasil. 43-67. Disponible en: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ged/index> (visitado el 7/11/2017).

\_\_\_\_\_ (2015b): “Avances y limitaciones en la política cultural argentina y su gestión desde una perspectiva de género”, en *#PensarLaCultura-Pública. Apuntes para una cartografía nacional*, Subsecretaría de Cultura Pública y Creatividad, Ministerio de Cultura de la Nación, Buenos Aires, pp.18-35.

\_\_\_\_\_ (2016a): “Prácticas culturales y géneros. El juego y el juguete como estrategias cotidianas para la equidad”, en Merchán, Cecilia y Fink, Nadia (Comp.) *Ni una menos desde los primeros años. Educación*

- en géneros para infancias más libres*, Las Juanas Editoras y Editorial Chirimbote, Buenos Aires, pp. 83-101.
- \_\_\_\_\_ (2016b): *Identidades culturales en y desde las fronteras. Un enfoque de género a la(s) políticas y a la(s) práctica(s) culturales juveniles*, Antropofagia, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2017): “Transformar(se) en y desde la intervención cultural” en *Gestión Cultural Pública: coordinadas, herramientas, proyectos*, en Dirección Nacional de Formación Cultural del Ministerio de Cultura de la Nación. Ministerio de Cultura de Nación, pp. 86-101. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1Le62G8ew3GtJCV3UYR8RlnWoj5awHYwx/view> (visitado el 7/11/2017).
- \_\_\_\_\_ (2018): “La transversalización del enfoque de géneros en las políticas culturales públicas: el caso del Ministerio de Cultura argentino”. En *Revista Temas y Debates*. Año 22, n° 35, 161-180.
- País Andrade, M. y Molina Roldán, A. (Comp.) (2013): *Cultura y desarrollo en América latina. Actores, estrategias, formación y prácticas*, De la Vega editores, México.
- Rabossi, F. (1997): *La cultura y sus políticas. Análisis del Programa Cultural en Barrios*. Tesis presentada y aprobada en Ciencias antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina. Inédita, pp. 192.
- Sarlo, B. (1983): “Literatura y política”, en *Punto de Vista*, n° 19, Buenos Aires, pp. 8-11.
- \_\_\_\_\_ (1995): *Borges un escritor en las orillas*, Ariel, Buenos Aires.
- UNESCO (2010): The power of culture for development. Disponible en: [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.phpURL\\_ID=41281&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.phpURL_ID=41281&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (visitado el 24/11/2010).
- Wittig, M. (1986): “The Mark of Gender”. *Feminist Issues*, 5.2: 3-12.
- Wortman, A. (1996): “Repensando las políticas culturales de la transición”. En *Sociedad* n° 9: Buenos Aires, 63-84.
- Yáñez, C. (2014): “Enfoques y tendencias de la Gestión Cultural en América Latina”, en *Emergencias de la gestión cultural en América Latina*, Universidad Nacional de Colombia, Manizales, pp. 189-211.
- Yúdice, G. (2002): *El Recurso de la Cultura. Usos de la cultura en la era global*, Gedisa Editorial, Barcelona, España.

## **La democratización de la cultura en Francia.**

Miradas socio-históricas sobre un ideal afirmado, discutido y realizado

*Por Laurent Fleury*

(Traducción Ana Spivak L'Hoste)

La democratización de la cultura tuvo en Francia sus horas de gloria así como sus momentos de cuestionamiento por parte de una sociología de la cultura que constataba las dificultades asociadas a su realización. Movilizada en aventuras teatrales tales como la descentralización dramática luego de la Liberación, o aquellas del Teatro Nacional Popular (en adelante TNP) de Jean Vilar en Chaillot y en el festival de Avignon, registradas por André Malraux en el decreto del 24 de julio de 1959 que marcó la creación del Ministerio de Asuntos Culturales, la democratización de la cultura fue criticada en 1968 y devaluada en paralelo al despliegue de una sociología de las prácticas culturales que la consideraba inalcanzable. No obstante, ella permaneció como objetivo de las políticas culturales. De hecho, pocos países afirmaron con tanta fuerza, como Francia, el ideal de democratización de la cultura como cuerpo de doctrina de dichas políticas. Para comprender mejor la especificidad de este entrecruzamiento entre cultura y política en Francia es necesario rastrear aquí la genealogía de tal idea (I) antes de reponer brevemente cómo la sociología de la cultura, paradójicamente, la pone en cuestión (II) y demostrar que, pese a los discursos ideológicos que tienden a concluir sobre su “fracaso”, el ideal de democratización tuvo éxitos ejemplares que señalan el poder de las instituciones culturales sobre los procesos de socialización cultural y de subjetivación política (III).

### **I – La afirmación del ideal de democratización de la cultura**

La formación de un ideal puede entenderse aquí en el doble sentido de *proceso* y de *proyecto*: *procesos históricos* que hicieron posible la

emergencia de la idea misma de democratización de la cultura y *proyecto político*, que atraviesa la historia, desde la afirmación de una educación ciudadana para instituir la República. La consagración histórica del ideal de democratización de la cultura hace referencia, al menos, a tres eventos: la afirmación política de una sociedad igualitaria en derecho con la Revolución francesa (1), la valorización, en actos, de una utopía con el despliegue los movimientos de la educación popular (2) y, finalmente, la invención de políticas culturales en el transcurso del siglo XX (3).

### *1. La herencia política de la Revolución francesa*

El ideal de democratización de la cultura es, en efecto, indisoluble de la Revolución francesa, de la afirmación republicana de igualdad entre los ciudadanos. Con la abolición de los privilegios, la revolución política del siglo XVIII, desmonta el fundamento de la sociedad de órdenes. La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, el 26 de agosto de 1789, instituye una sociedad de individuos a través de la proclamación del principio de igualdad, base del pasaje de una sociedad desigual en derecho a una sociedad igualitaria en derecho. El ideal de democratización se pone en marcha.

El ideal de democratización de la cultura se encuentra, asimismo, en el corazón del ideal educativo de la República. El proyecto revolucionario se identificó fuertemente en un proyecto pedagógico que se desplegó en múltiples dispositivos escolares para fundar una verdadera conversión: la del sujeto en ciudadano, del hombre encadenado al hombre libre, del viejo hombre al hombre regenerado (Ozouf, 1989). Para Robespierre, los teatros constituyen las escuelas primarias de los hombres iluminados. El mismo piensa la Fiesta del Ser Supremo como una celebración popular (Ozouf, 1976). La educación aparece entre los principales fundamentos de la República (Ozouf, 1984: 165-285). La educación del pueblo hunde sus raíces en este ideal republicano (Prost, 1968; Prost, 1997). La institución de la República pasa por la educación del ciudadano y, más aún, por la educación estética del hombre.

Esa es la idea que subraya Schiller cuando anticipa que la disposición estética precede la libertad política y la hace posible: es por la belleza que nos encaminamos hacia la moralidad y la libertad. En sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1794) señala la institución de la belleza como condición de posibilidad de acceder a la moralidad y al Estado de razón (Schiller, 1992 [1943]).<sup>1</sup> Aquel que fue proclamado por la Convención “ciudadano francés como un amigo de la libertad y la fraternidad universal” cuya idea esboza en su tratado *Sobre lo sublime y el arte trágico* (1793) y en *De la gracia a la dignidad* (1793).<sup>2</sup> Esta articulación entre el arte y lo político se encuentra en el pensamiento de Condorcet. El optimismo de Condorcet, que veía en la historia una lenta y segura “educación del género humano” reposa sobre la institución de una democratización de los saberes, como testimonia su obra póstuma, *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano* (1795) “hacer popular la razón” la fórmula que enuncia quien fuera matemático, filósofo, miembros de la Academia de Ciencias pero igualmente presidente de la Asamblea legislativa de 1792, podría así definir la idea de democratización.

## 2. La utopía social de la educación popular

Condorcet es igualmente considerado como uno de los precursores de la idea de educación popular por su *Informe sobre la organización general de la instrucción pública* (1792), en el cual se articulan las ideas de *continuidad* (formar al individuo desde la cuna hasta la tumba), de *integralidad* (formar un hombre completo) y de *universalidad* (formar a todos los hombres). Estas ideas

1 Sobre el ideal de la *Bildung* –formación de sí mismo– en Schiller, ver Louis Dumont, *Homo aequalis*, t. II, *L'idéologie allemande. France-Allemagne et retour*, Gallimard, 1991, pp. 185-245.

2 Friedrich Schiller, *De la grâce et de la dignité, De l'art tragique, De la cause du plaisir que nous prenons aux objets tragiques* de 1798 y *Du Sublime*, traducido por Adolphe Régnier, Sulliver, 2005.

subyacen a la fundación de los grandes movimientos de educación popular entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en Francia. El esfuerzo de instrucción reposó en una verdadera movilización de los maestros de la escuela pública que intentaban, fuera de sus horas escolares, transmitir el mensaje de la razón a sus alumnos. Esta enseñanza para adultos, basada en el voluntariado, se desarrolló en el marco de las grandes Universidades populares que tuvieron su apogeo en 1900. Defender la República regenerando el cuerpo social mantiene una articulación entre vocación pedagógica y progreso político. Para entenderlo es necesario recordar el contexto histórico del *Affaire Dreyfus*<sup>3</sup> que produjo un efecto movilizador sobre los intelectuales que, con el propósito de defender el sacudido régimen, se pusieron al servicio de las clases desfavorecidas para transmitir sus saberes, llevarles una formación tanto general como moral, cívica y artística.

La educación popular se orientó así al traspaso de barreras sociales y simbólicas. De la coexistencia entre igualdad de derechos y desigualdad de hechos se deriva la denuncia de Marz de la contradicción entre “derechos *formales*” y “derechos *reales*”. La educación popular buscó superar esa contradicción trabajando en la concretización de esos *derechos formales* transformándolos en *derechos reales*: ¿verdadera utopía? La educación popular intentó llevarla a cabo.

Es necesario recordar, finalmente, que la educación popular y el teatro popular poseen una historia conjunta, marcada por los mismos tiempos fuertes: el fin del siglo XIX, el Frente Popular, la Liberación. Jean Vilar creía en la educación popular, él, que porta una utopía vecina: la del teatro popular (Fleury, 2006; Dort, 1986: 28-36). Los teatros populares se crearon a partir de los años 1890 en paralelo a las universidades populares, como consecuencia del interés por las clases desfavorecidas de los intelectuales socialistas, pro-

---

3 [Nota de traducción] El *Affaire Dreyfus* se originó en una sentencia judicial de corte antisemita que tuvo al capitán judío Alfred Dreyfus (1859-1935), como víctima. El caso, un hito en la historia del antisemitismo, conmocionó a la sociedad francesa de la época.

gresistas. El primer Teatro del Pueblo lo fundó Maurice Pottecher en Bussang, en 1895. Entre los intentos parisinos más destacables, recordemos la creación de Louis Lumet, en 1897, del Teatro Cívico y de Henri Dargel del Teatro del Pueblo. En 1903 se fundaron el Teatro popular de Belleville de Émile Berny<sup>4</sup> así como el Teatro del Pueblo de Henri Beaulieu.<sup>5</sup>

Quebrar las barreras sociales es entonces la especificidad de la educación popular (Poujol, 1981: 8). Superar los clivajes sociales forja igualmente los proyectos artísticos seguidores de un teatro popular. Este ideal fue compartido por hombres de teatro como Maurice Pottecher, Firmin Gémier (1925), Jacques Copeau (1942) o Jean Vilar (1986 [1951]: 145-147). Actuando según los mismos principios llegaron a iguales resultados: el público que frecuentaba, de hecho, las Universidades populares es bastante comparable a aquel que encontramos en el TNP y en las Casas de la Cultura: se estima que el público tiene un cuarto de obreros de talleres, un cuarto de pequeños burgueses, una mitad de empleados (Ritaine, 1983). Se instaura así una tradición francesa de política cultural apoyada en la democratización como valor fundador: facilitar el acceso de todos a la cultura en la educación y por la misma favorecer la unificación de un pueblo o una nación porque la cultura tiene como vocación hacer compartir y no oponer. Es en el marco de esta tradición que se funda el TNP en 1920 (Fleury, 2006) en paralelo a la plenitud de los movimientos de educación popular (Rioux, 1981: 9-16). En ese sentido se bosqueja la realización de una utopía creativa.

---

4 "Nuestro objetivo es poner a la multitud a apreciar las piezas de los jóvenes. Ir nosotros mismos hacia el pueblo cambiando de barrio todos los domingos. Ofrecer a la gente de menos recursos espectáculos del más alto interés artístico y literario". Programa de Teatro Popular de la calle de Tocqueville - 11 octubre 1897.

5 "Dar al pueblo el teatro al cual tiene derecho: bellas obras interpretadas por buenos artistas, en un teatro simple pero cómodo, donde podrá venir, en ropa de trabajo, se entretener e instruirse sin darse cuenta". Ver Émile Berny, fundador del Teatro del Pueblo de Belleville, citado por Alphonse Séché, *Le Théâtre populaire de Belleville, supplément à l'Art du théâtre*, 1905.



### 3. *El cuerpo de doctrina de las políticas culturales*

Este ideal, que atraviesa los grandes momentos de creación de asociaciones de educación popular, se encuentra también en precursores de las políticas culturales como fueron el Frente Popular (1936) (Ory, 1994: 234-290), la dirección de Movimientos de Jóvenes y Educación popular encomendada a Jean Guéhenno (1945) (Fleury, 2004: 51-74), la descentralización dramática impulsada por Jeanne Laurent (1946-1952) (Denizot, 2005).

La consagración política del ideal de democratización encuentra, en efecto, una forma histórica en la ambición del Frente Popular. Apenas formado en mayo de 1936, el gobierno del Frente Popular emprendió, con el impulso de Jean Zay y de Léo Lagrange, una política en favor de la educación del pueblo en la tradición de los iluministas. La democratización está en el corazón de la obra de Jean Zay, ministro de Educación Nacional y Bellas Artes del gobierno de Léon Blum, como testimonian, entre otros, las restauraciones del Castillo de Versailles y de la Catedral de Reims, la creación del Museo del Hombre, la creación del Museo de Arte Moderno y también la renovación de la Biblioteca nacional.

La democratización de la cultura aparece también en la obra educativa de Jean Zay. Medio siglo después de las leyes Jules Ferry,<sup>6</sup> Jean Zay avanzó hacia una etapa suplementaria: instituyendo la obligatoriedad escolar hasta los 14 años, y suprimiendo las separaciones entre primaria y secundaria, abrió el segundo nivel a los hijos del pueblo. La multiplicación de becas para los que menos tenían y la construcción de escuelas reforzaron la obra educativa de la República para “hacer que la razón sea popular”. La adopción de nuevas ideas pedagógicas, la revisión de programas, la vocación de orientación de la clase de sexto<sup>7</sup> muestran la preocupación de Jean Zay por adaptar del sistema

---

6 [Nota de traducción] Las leyes de Jules Ferry, votadas entre 1878-1887 establecieron la gratuidad y la obligatoriedad de la escuela y una enseñanza pública laica.

7 [Nota de traducción] La clase de sexto corresponde al primer año del *college* francés, etapa intermedia entre la escuela primaria y el liceo.

escolar. El ministro dispuso la realización de emisiones educativas en la radio, ayudó a las escuelas a equiparse con nuevos útiles pedagógicos como el cine escolar. En relación al teatro, una de las ambiciones de Jean Zay fue la creación de un verdadero teatro popular en el cual él veía el medio de llevar a los franceses una educación artística de calidad (Ruby, 1969: 274). El sueño educativo de Jean Zay fue el de los Iluministas y la realización de este ideal que se prolonga en su política de museos (Ory, 1994: 234-290).

La consagración del ideal de democratización tiene un segundo momento fundador con la descentralización dramática que llevó a cabo Jeanne Laurent entre 1946 y 1952. La creación del Ministerio de Asuntos Culturales, comunicada en el decreto del 24 de julio de 1959 de André Malraux, que estipula que es importante “hacer acceder el mayor número de personas a las obras capitales de la humanidad y en particular de Francia”, consagra ese ideal como cuerpo de la doctrina de las políticas culturales. De esa forma, al menos desde 1959, la democratización de la cultura fundó políticamente la intervención pública en materia cultural y las políticas desplegadas se juzgaron regularmente con la vara de ese ideal.

## II – El cuestionamiento de la democratización de la cultura

Sin embargo, este ideal de democratización de la cultura no superó la constatación sociológica de una distribución social de las prácticas culturales que revelaron, desde 1966, los primeros trabajos de Pierre Bourdieu sobre la frecuentación de los museos en Europa (Bourdieu y Darbel, 1969 [1966]) articulando tres conceptos: la socialización, el *habitus* y la distinción (Bourdieu, 1979). Un tiempo más tarde, el Ministerio de Asuntos Culturales tendía a confirmar empíricamente las explicaciones elaboradas por los autores.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Ver las ediciones sucesivas de la investigación de Olivier Donnat sobre *Les pratiques culturelles des Français*, que aparecen en la Documentación francesa en 1974, 1981, 1989, 1998 y 2008.

La formulación de un “fracaso” de la democratización de la cultura se constituyó entonces como discurso dominante. Las problemáticas de la *reproducción* (1970), como la de *herederos* (1964)preciadas por Pierre Bourdieu, parecen incluso autorizar a no preguntarse sobre las condiciones de posibilidad de contra-socializaciones. Aún hoy, la distribución social de prácticas culturales confirmaría la permanencia de esas desigualdades. A pesar de varias décadas de acción pública en materia cultural, éstas apenas habrían disminuido. Las corrientes sucesivas de estudios sobre *las Prácticas culturales de los Franceses* (Donnat, 2008) afirman con tanta fuerza la constatación de un “fracaso de la democratización” que conducen a una conclusión de acento determinista: aquella de la imposibilidad de realizar tal ideal. Ese discurso repetido, que se deriva más de los efectos ideológicos de la difusión de los saberes de ciencias sociales que de la indiferencia y la resignación que nace a veces de las peores desilusiones, lleva a interrogar las razones de esta invalidación del propio proyecto de democratización pero, más aún, a preguntarse sobre las formas y las funciones de la sospecha sobre ese ideal de democratización de la cultura (Fleury, 2007: 75-100).

En efecto, hubo un desplazamiento entre la incuestionable constatación *sociológica* de tasas diferenciales de frecuentación a las infraestructuras culturales y el discurso, más *ideológico*, de la invalidación del propio proyecto de democratización de la cultura, como testimonian ciertas posiciones de investigadores en artículos o de ensayos que afirman “el fracaso” de la democratización de la cultura (Donnat, 1991: 65-79; Donnat, 1994: 366-369). La constatación del fracaso de la democratización se substituye entonces por un discurso, más ideológico, de invalidación del propio proyecto y, al mismo tiempo, la desaparición de la serie de innovaciones institucionales que la habían acompañado. Puede tratarse de efectos ideológicos involuntarios o de la ausencia de reflexión sobre los efectos de difusión de los conocimientos en ciencias sociales.

Contra el discurso ideológico de denuncia de una utopía o de una ideología, es importante oponer una comprensión sociológica

de las prácticas culturales que permita acceder a la significación y a los sentidos que dan los individuos, y examinar los espacios de recepción del arte como nivel pertinente de observación para describir sus experiencias estéticas. En ese sentido, las instituciones culturales constituyen uno de esos lugares potenciales de estructuración de los comportamientos y de las representaciones que los acompañan. Más aún, ellas definen un vector posible para llevar a cabo el ideal de democratización.

La constatación del fracaso de la democratización tiene no obstante excepciones. Así, la política del voluntarismo tiene algunos éxitos incontestables. Su valor de contraejemplo permite oponerse a una teoría no desprovista de efectos ideológico, porque la constatación de una distribución social de prácticas culturales cede a veces ante la pura y simple invalidación del propio proyecto de democratización. Sin embargo, las investigaciones empíricas desarrolladas más cerca de los públicos de las instituciones culturales como el TNP de Vilar o el Centro Beaubourg autorizan a complejizar la mirada sobre *la* cuestión mostrando, *al contrario* las ideas recibidas, que la democratización de la cultura tiene espacios de incontestables realizaciones.

### **III – Las instituciones culturales y la realización de la democratización**

Contra la idea demasiado expandida de un “fracaso” de la democratización de la cultura, es necesario considerar las condiciones que hacen posible el cumplimiento de ese ideal. Un cambio de escala de observación permite entrever aspectos de la realidad que hasta ahora permanecían invisibles y plantear la hipótesis de que no podemos agotar la cuestión de la democratización de la cultura sin analizar las condiciones de su realización. Analizar la democratización de la cultura más cerca de las instituciones permite descubrir cómo ellas definen espacios de disminución, más que de exacerbación, de las diferencias sociales. ¿En qué las instituciones culturales representan un vector posible de la realización del ideal de la democratización de la cultura?

Estudios empíricos muestran, o al menos detectan, las condiciones de posibilidad de la *realización* de dicho ideal. Trabajar sobre esta hipótesis lleva a repensar que la socialización cultural no se termina a los veinticinco años y que la socialización secundaria influye en el encuentro con el arte y la cultura. Instituciones culturales como el TNP dirigido por Jean Vilar desde 1951 hasta 1963 o el Centro Pompidou inaugurado en 1977 son dos contraejemplos del discurso del fracaso de la democratización. Ambos constituyeron posibles vectores de la realización de ese ideal así como actores reales de la definición de políticas de la cultura en Francia después de 1945 ejercitando un verdadero poder de estructuración de prácticas culturales.

### *1. La ejemplaridad del TNP de Vilar: los efectos emancipadores del teatro*

El TNP, que dirigió Jean Vilar, fue una experiencia sin equivalente en Francia. El valor de modelo que alcanzó se explica primero por la triple innovación que introdujo Jean Vilar, en segundo lugar por el éxito que encontró su acción y finalmente por las adhesiones y/o cuestionamientos que generó. Para entender la transformación que el TNP produjo en el orden de las prácticas y de las representaciones, se explicará en esta segunda parte del artículo, de qué manera éste devino en un modelo de referencia de acción cultural en el cual se inspiraron otras instituciones. Conquistar el público y fidelizar el público: el TNP de Vilar se apoyó en estas dos propuestas obligándose, por un lado, a “ir al público” y, por otro, instaurando una relación de fidelidad entre los espectadores y la institución teatral.

Las políticas de público, forjadas por Jean Vilar durante sus doce años de dirección del TNP, dieron consistencia a la definición de teatro popular. Éstas reposan, en primer lugar, en la afirmación de un “teatro, servicio público” que Vilar define como “un teatro que no excluye” (Fleury, 2012-4: 367-382; Fleury, 2013: 79-87) condensando, a la vez, una crítica del teatro burgués y una afirmación del teatro popular. Las políticas de público reposan, luego, en la in-

vención del “público” como categoría de acción y, finalmente, sobre la elaboración de una serie de dispositivos para poner en relación a los espectadores con el teatro (Fleury, 2003: 123-138).

El TNP auguró así la posibilidad misma de llevar a cabo el ideal de democratización de la cultura. La afirmación de servicio público y la elaboración de una política de público contribuyeron a invertir, de nuevo, las representaciones y la realidad. La democratización de la cultura, pensada en los términos de un deseo inalcanzable, de un sueño inaccesible o más aún de una utopía irrealizable, deviene realidad más allá de las definiciones que le demos. Con el TNP lo difícil no solo devino accesible. Más aún, Jean Vilar, con la carga de inquietud que le conocemos, más precisamente “tomó lo difícil” pidiéndole prestado a Maria Rilke, haciendo por esa vía *posible* lo que creíamos *imposible*.

Así, lo *increíble* deviene *pensable* para miles de individuos. ¿La salida al teatro era impensable para un obrero o una secretaria en 1945? Esta devino pensable en 1951. Influir sobre las prácticas sociales y culturales: esa es la luz que el TNP de Vilar lanzó sobre la vida de los individuos, de los cuales muchos reconocieron, no sin emoción que “él había cambiado su vida”. La transformación de su propia vida y de su relación con esa vida constituye el llamamiento del posible efecto emancipador de la cultura, apreciado por la tradición Iluminista, pero a veces olvidado bajo el yugo de concepciones que insisten en los efectos de dominación o de reproducción. El brillo de la luz del TNP de Vilar se amarra en su compromiso sin fisura con esta democratización de la cultura, es consagrando su propia vida a esta causa que asocia su nombre a ese ideal. De ahí viene el enigma de su éxito y el origen de la emoción que aún provoca para quien lo conoció directa o indirectamente. El TNP de Vilar entregó al espectador esa posibilidad dando las condiciones de una igualdad con el otro, aunque sea temporaria, ofreciendo a cada espectador la posibilidad de actualizar el poder que hay en él.

Estos tres pivotes fundan el acontecimiento que él representa para la historia de la democratización de la cultura. Si es posible

pensar hoy los aspectos emancipadores de la cultura, es porque Jean Vilar abrió la posibilidad de acceder a un nuevo rostro de verdad, tanto en el campo político que en el paisaje teatral.

Si acordamos que el TNP fue un modelo, ¿qué pasa con su público, fue o no fue popular? La conquista y la fidelización de un público popular puede ser analizada como el producto de un trabajo de institucionalización de esa categoría de “popular” como testimonio el escrutinio de cuestionarios completados por los espectadores del TNP (Fleury, 2006). Porque la identidad puede definirse como el fruto de un trabajo incesante de negociación entre *actos de atribución*, o sea los principios de identificación que vienen del otro, y de *actos de pertenencia* que apuntan a expresar las categorías en que el individuo acuerda ser percibido, entonces el discurso sobre un público vehículo de soportes de identificación individual y colectiva, así como la acción del TNP con los espectadores, se parece a una serie de actos de atribución que están en el origen de los actos de pertenencia de los espectadores. La categoría de “público popular”, que reenvía al modelo ontológico de cuerpo político, se consolidó así en estrecha asociación con la institución de la condición de espectador, reenviando por su parte al modelo del espacio público criticado.

Lejos de ser impotentes ante los efectos del *habitus*, las instituciones culturales tienen el poder de modelar la relación de los individuos con el arte así como la capacidad de producir efectos sociales entre ellos que confirman o, a la inversa, modifican los efectos del *habitus*. Porque la puesta en marcha de las políticas de público puede definirse como una acción de las instituciones sobre la acción de los individuos, entonces la institución ejerce un poder de estructuración de las prácticas al origen de un inicio de realización del ideal de democratización de la cultura. El poder de las instituciones culturales se demuestra también negativamente por la fragilidad inherente a la institución y a su acción: la desaparición de innovaciones institucionales provoca, con frecuencia, la deserción del público (Fleury, 2002: 31-49).

## 2. *Revoluciones silenciosas: del Centro Beaubourg al Museo del Louvre*

Paul DiMaggio y Michael Useem analizaron la influencia de los museos en la democratización de la cultura (DiMaggio, 1996). Luego de explorar la cuestión de la “democracia cultural” abordando el trabajo artístico en Estados Unidos (DiMaggio y Michael Useem, 1983: 199-225), Paul DiMaggio puso en evidencia el poder de los teatros insistiendo en el carácter diferenciado de la influencia institucional según se ejerza o no ese poder (DiMaggio y Useem, 1985: 107-122). Ese poder puede ejercerse de tres maneras. Primero, las instituciones culturales aparecen como una forma banal de intervención política. Segundo, ellas contribuyen potentemente a la definición de las políticas públicas. Finalmente, las instituciones constituyen espacios donde se expresan y se cristalizan identidades colectivas, maneras de vivir las relaciones con el arte, las experiencias culturales y las prácticas sociales. La evidencia de su impacto cognitivo, al lado de su impacto normativo sobre los individuos, muestra que la lógica de las prácticas culturales no puede reducirse a una lógica de distinción: descubrimos que hay otras lógicas en marcha en la transformación de pactos de recepción y en la transformación de formas de sociabilidad (Fleury, 2006). La institución cultural constituye así una instancia de socialización ofreciendo el marco de una serie de experiencias estéticas.

Varios ejemplos podrían mencionarse en esa dirección, entre ellos el emblemático caso Beaubourg (Fleury, 2007). El ideal de democratización de la cultura, debilitado en 1968 al punto de apagarse en el cementerio de las ideologías, encuentra un nuevo aliento con la creación del Centro Pompidou, en 1977. Triple revolución en la que encontramos la aplicación de un modelo de servicio público, la preocupación del y de los públicos en el momento en el cual la sociología de la cultura se institucionaliza, y la elaboración de una serie de innovaciones en el campo de los museos y en el de la conferencia pública.



Los dispositivos que ponen en relación los individuos y las obras proceden de un principio director de libre circulación entre los espacios y las disciplinas. Entre la serie de innovaciones institucionales del Centro Pompidou, recordemos la filosofía en acto de *apertura*. *Apertura* temporal por la extensión de los horarios, inhabituales en la Francia de entonces: de 10 a 22 todos los días del año, exceptuando los martes, apertura *espacial* luego por la multiplicación de entradas directas a la calle hacia los cuatro puntos cardinales, pero más aún por la gratuidad de numerosos espacios (el Forum, el acceso a los pisos por escalera mecánica, los espacios de debate, las exposiciones de las Galerías contemporáneas o del Centro de creación industrial, las actividades regulares del museo, y la Biblioteca Pública de Información —en adelante, BPI—, claramente, bastión de la libertad y la igualdad de acceso), apertura *social*, finalmente, facilitada por la invención del *Dejar-pasar permanente*; y del sistema de adhesión, equivalente de la fórmula de abono de Vilar, con su doble dimensión, la de la libertad individual, pues permite el libre acceso de todos a todos los espacios del Centro, y la de ampliación del público, pues se apoya en los relevos.

Como en el caso del TNP, es necesario reconocer, en primer lugar, el éxito que tuvo el Centro Pompidou. Desde su apertura existe un “fenómeno Beaubourg”: el Centro Pompidou genera “su” público, como muestran los datos cuantitativos: mientras que las previsiones más favorables no superaban la cifra de 10.000 visitantes por día, o sea 3 millones en un año completo, el promedio es de 25.000 visitantes por día —40.000 los días de punta— y de 7 a 8 millones de entradas anuales. El Centro Pompidou se convirtió de golpe en una de las instituciones culturales más visitadas en el mundo, al nivel de las exposiciones temporales, en particular, las de *París-Berlín* (407.524 visitantes); *París-Moscú* (425.013); *París-París* (473.103); *Viena, el nacimiento de un siglo* (450.000); *Dalí* (840.662); *Matisse* (735.896). Es también una de las instituciones más utilizadas por un público de usuarios, particularmente al nivel de la BPI, que se adjudicó la vocación de ser una biblioteca ejemplar para 3,5 millones de usuarios por año.

El inmenso suceso del Centro Pompidou se debe también al número de adherentes conquistados y fidelizados cada año. El flujo masivo de adhesiones, desde la apertura, demuestra el atractivo de la fórmula dejar-pasar. Los 50.000 adherentes representan, ellos solos 800.000 entradas anuales. Más aún, la presencia múltiple de los adherentes en el Centro ilustra la relación libre que mantienen con todos los espacios y todas las actividades: diez años tras la apertura, siendo el público de referencia del museo y de las exposiciones, ellos representan también 11,3 por ciento del público total de Centro (*Encuesta en las puertas*, 1986), 26 por ciento de la ganancia de los derechos de entrada, 30 por ciento del público de los espectáculos y del cine, 60 por ciento de los abonados del IRCAM/Ensemble InterContemporain y 30 por ciento de los participantes en las actividades educativas (Fourteau, 1986). Papel de pionero y de referencia del Centro Pompidou que se manifiesta, por su influencia, sobre los nuevos establecimientos culturales creados o renovados en el curso de las dos décadas siguientes: de Orsay a La Villette, del Grand Palais al Louvre, cada uno adopta el principio de la constitución de un público ampliado, asociado y fidelizado. La clave del sistema de adhesión y de la política de público se juega en la colaboración íntima que se establece con los *corresponsales*, cuyo número alcanza un promedio de 2000 por año (Fleury, 1991). En su función de información, de mediación, de representación de todas las categorías sociales, el corresponsal constituye, él solo, una fuerza de movilización y de difusión. La ampliación del público le sigue. Los 2000 corresponsales reúnen cerca de 35.000 adherentes cada año. Esta innovación desapareció en 1996.

“La adhesión al Centro Pompidou generó un comportamiento cultural nuevo, hecho de libertad, de curiosidad, de apropiación y pertenencia”, analiza Claude Fourteau. Apoyado por el envío de una revista de información cultural al domicilio, *Le Magazine*, mantenida por las acciones de formación, difundida por una red de corresponsales, colaboradores del medio de la educación, asociativo y empresas, la adhesión desarrolló una comunicación reticular.

Más generalmente, el Centro Pompidou ofreció la posibilidad de satisfacer un deseo de compartir. Los dispositivos para poner en relación a los individuos con el Centro favorecieron la emergencia de afinidades, abiertas a los espacios de socialización, fruto de la identificación social de muchas personas a un mismo grupo: descubrir juntos las aventuras del siglo XX y compartir el placer de ese descubrimiento por intermedio de la institución (Fourteau, 1995: 23-26). Facilitando la satisfacción de un deseo de sentido por los dispositivos de debate de toda naturaleza, organizados por todos sus departamentos, por los ciclos de iniciación a todas las formas del arte contemporáneo, por actividades en las colecciones... el Centro Pompidou se afirmó como una universidad libre informal, abierta a todas las edades (Benveniste y Roman, 1991). La participación asidua del público consagró estos nuevos usos como modelos para la serie de creaciones de infraestructura cultural multidisciplinaria que le siguieron.

Para hacer un balance del impacto del Centro Pompidou sobre las prácticas culturales, retomamos las conclusiones de los sociólogos que lo siguieron en su primera década. Para Nathalie Heinich,

El efecto de democratización cultural operado por el Centro aparece en el hecho, confirmado estadísticamente, que una indiscutible proporción de visitantes del Museo y de las exposiciones declaraba nunca desarrollar cotidianamente prácticas de ese orden, lo que permite concluir que el Centro contribuye, el mismo, a crear prácticas culturales específicas (Heinich, 1981).

Jean-François Barbier-Bouvet, por su parte, reconoce que hay un límite en las capacidades de la institución para “invertir completamente las inercias y las desigualdades que encuentran sus raíces en otras partes” pero concluye: “al interior de ese límite, el Centro atrajo con éxito a un público que no tenía personalmente la práctica de los lugares culturales, o que tenía una práctica distante” (Barbier-Bouvet, 1987).

Otro éxito, la experiencia de la gratuidad de un domingo por mes en el Louvre a fines de los noventa confirma esta conclusión. Esta experiencia muestra, igualmente, la posible realización de la democratización de la cultura. Para Claude Fourteau, en el transcurso de esta jornada particular, a solo efecto de la gratuidad, opera una celebración muda: la multitud es pueblo, en un sentimiento de comunión parecido a aquel del “público reunido” del teatro, unido por la suspensión de las desigualdades. Esos días, las nociones de derecho e igualdad de acceso a la cultura toman cuerpo. En el transcurso de la discusión, esas nociones hacen su camino en los espíritus, apasionan el debate, la reivindicación de lo que se debe al ciudadano:

Es normal que todo el mundo acceda; Eso pone a todo el mundo al mismo nivel, los altos dirigentes y luego... nosotros; Debería ser gratuito, como en la Revolución; Están aquellos que tendrán el conocimiento y aquellos que no accederán jamás, y que se sentirán... excluidos; [Es necesario] darle a todo el mundo la posibilidad de tener acceso al arte y poder evolucionar en el aprendizaje de la cultura.

Si los sentimientos y los principios se movilizan tan fuertemente es porque el Louvre no es neutro. El Antiguo Régimen y la Revolución, palacio y museo, se suceden allí, la historia de Francia y los tesoros del arte se mezclan. Para el conjunto de visitantes, el Louvre es el símbolo de Francia y de la cultura, el lugar de transmisión por excelencia (Fourteau, 2002). Lugar de transmisión donde se cristaliza la identidad nacional, pero también lugar de la abolición de los privilegios. La sed de igualdad recubre la reivindicación de un patrimonio, de una historia y de una herencia que pertenece a todos los franceses (Gottesdiener y Godrèche, 2002: 39-109) que funda su legitimidad en la Revolución y las conquistas de “nuestros ancestros”. Para Claude Fourteau, la emotividad ligada a esas evocaciones es extrema:

Tener el sentimiento... que aprovechamos un poco de lo que nos pertenece; (...) Vamos, verán sus raíces, verán que ustedes las tienen

y que Francia no se construyó de un día para otro; (...) Podemos reconocer muy bien el valor de una obra porque de todas maneras ya nos la apropiamos históricamente; (...) eso permite a la gente sentir un poco que pertenecen a una nación (Fourteau, 2002).

Lo que está en juego aquí es un fenómeno que involucra al imaginario colectivo a partir de un gran relato de los orígenes, de las conquistas políticas que crearon los fundamentos de nuestro contrato social, de los ancestros que nos lo transmitieron, y la gratuidad es el símbolo que reactualiza y revigoriza los principio de una sociedad de lazos en la cual somos ciudadanos. Son esos los objetos sagrados “portadores de valores y de identidades en los cuales queremos asegurar la continuidad y el compartir de las generaciones sucesivas” (Godelier, 1996).

### *3. El poder de las instituciones: la parte invisible de las políticas culturales*

Toby Miller y George Yudice demostraron la importancia de las políticas culturales y de la acción puesta en marcha en las instituciones culturales para la estructuración de las prácticas (Miller y Yudice, 2002). Lejos de ser neutra, la organización de la relación entre individuos y obras de arte produce efectos que permiten concluir sobre el poder de las instituciones culturales. Al menos es eso lo que el estudio del impacto normativo y cognitivo de las políticas de público en marcha en las instituciones pone al día: que otras variables, además de la oferta artística, participan en la producción de prácticas culturales. Vistos los efectos de las políticas de público, podemos concluir que las instituciones culturales conforman un actor en sí mismo de la política cultural.

Sin embargo, ese poder de las instituciones culturales se ignora y eso las hace invisibles (Fleury, 2014). Al menos se invisibiliza su eficacia social y política, es decir su capacidad de producir efectos sociales y políticos, conclusión que puede parecer paradójica para instituciones

caracterizadas por su visibilidad artística y cultural. Lo que se revela invisible, y que el análisis clásico olvida, reforzando con el olvido esa invisibilidad, es el hecho que las instituciones informan las actividades, gobiernan las prácticas e instauran regímenes de familiaridad entre los individuos y la cultura. Así las instituciones culturales, tales como el TNP y el Centro Pompidou, produjeron normas y reglas, pero igualmente rutinas aparentemente insignificantes. Ese poder ignorado de las instituciones culturales explica que ellas representan la parte invisible de las políticas de la cultura. En ese sentido, ellas participan en la puesta en marcha de las políticas de la cultura pero, más aún, en la elaboración de su propia definición.

Otro punto ciego de los juicios planteados desde el punto de vista de la sociología sobre la democratización de la cultura apunta a la variable temporal o, al contrario, a la falta de consideración de la temporalidad en materia de cultura. Existe un contraste desproporcionado que los sociólogos de la cultura, con frecuencia cercanos a los sociólogos de la educación, conocen bien, entre la democratización escolar que se despliega a lo largo de más de un siglo y la democratización de la cultura, cuyas políticas datan de los sesenta. Si bien es difícil ver, en las cinco últimas décadas en que la sociología de la cultura comenzó a observar y medir con método y precisión, una igualación aunque sea modesta de las posibilidades de los diferentes públicos y grupos sociales de nuestra sociedad para acceder a los sitios valorizados de la cultura, es necesario reconocer que esta “evaluación” lleva un periodo corto, considerando la temporalidad de los procesos de socialización que ameritan ser estudiados en un plazo más largo.

Entonces, no se puede concluir que la democratización de la cultura, anunciada en 1959 como principio director de la acción pública, será imposible porque no parece alcanzable nunca de forma completa. El carácter inacabado y, por definición inacabable, de tal proceso no invalida la existencia misma del proceso. La democratización de la cultura, demasiadas veces analizada en los términos de un *proyecto político* y el cuestionamiento asociado a su “fracaso” o su “éxito” merecería entonces ser igualmente analizada en los términos

de un *procedimiento técnico* (con la cuestión sociológica de la apropiación de los dispositivos públicos por los actores sociales) o, más aún, en los términos de un *proceso histórico*, que convoca a un cuestionamiento sobre los procesos de subjetivación y sobre los efectos emancipadores para los individuos que participan en procesos de creación artística.

Para concluir, la democratización de la cultura se emparenta, entonces, a una de las modalidades de institución política de la cultura, pero igualmente de institución cultural de la subjetivación política, retomando así el sentido más original del término “democratización” que subraya el pasaje a las formas democráticas.

Criticada en Francia como ideología “irrealizable” o “utopía agotada” por algunos sociólogos, abandonada como proyecto por algunas elites, la democratización de la cultura se encontró así descalificada mientras era objeto de realizaciones ejemplares más cerca de muchas instituciones culturales. El análisis sociológico del impacto de sus acciones revela los efectos cuantitativos de la renovación de los públicos y los efectos en términos de identificación individual y colectiva en términos de sociabilidad y de socialización y, finalmente, en términos de la instauración de una relación con la cuestión de los sentidos y de los valores.

Desde este punto de vista, el análisis comparado con las experiencias desarrolladas en Argentina ofrece material para reconsiderar las cosas y retomarlas con los cuestionamientos más fundamentales. El programa de una sociología comparada de la creación artística y de la recepción estética que coloca al público en términos de un actor de la construcción de los sentidos de las obras de arte, constituye una perspectiva alternativa para quienes se interesan por la socialización de la cultura o la experiencia estética, pero igualmente por los procesos de inclusión social y de subjetivación política, conectados en el cuestionamiento fundamental sobre los efectos emancipadores del arte y la cultura.

## Bibliografía

- Barbier-Bouvet, J.-F. (1987): *Le Visiteur et son double*, Centre Pompidou, París.
- Benveniste, A. y Roman, J. (1991): *L'université cachée. Dix ans de débats au Centre Pompidou*, Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information, Service des Études et de la Recherche.
- Bourdieu, P. (1979): *La Distinction, Critique sociale du jugement*, Minuit, París.
- Bourdieu, P., y Darbel, A. (1969 [1966]): *L'amour de l'art, les musées d'art européens et leur public*, Minuit, París.
- Copeau, J. (1942): *Le Théâtre populaire*, PUF, París.
- Denizot, M. (2005): *Jeanne Laurent. Une fondatrice du service public pour la culture (1946-1952)*, La Documentation Française, Comité d'Histoire du Ministère de la Culture, París.
- DiMaggio, P. y Useem, M. (1983): "Cultural Democracy in a Period of Cultural Expansion, the Social Composition of Arts Audience in the United States", in Kameron, J. B. y R. Martorella (eds.), *Performers and Performances, the Social Organization of Artistic Work*, Praeger, Massachusetts.
- \_\_\_\_\_ (1985): "Why Do Some Theatres Innovate More than Others ? An Empirical Analysis", en *Poetics*, 14, 1-2 (April/May).
- DiMaggio, P. (1996): "Are Art-museum Visitors Different from Other People ? The Relationship between Attendance and Social and Political Attitudes in the United States", en *Poetics* 24, November.
- Donnat, O. (1974): *Les pratiques culturelles des Français*, Documentation française, París.
- \_\_\_\_\_ (1981): *Les pratiques culturelles des Français*, Documentation française, París.
- \_\_\_\_\_ (1989): *Les pratiques culturelles des Français*, Documentation française, París.
- \_\_\_\_\_ (1991): "Démocratisation culturelle: la fin d'un mythe", *Esprit*, mar- abr, pp. 65-79.
- \_\_\_\_\_ (1994): "L'épuisement des utopies", en *Les Français face à la*



- culture. De l'exclusion à l'éclectisme*”, Éditions La Découverte, Paris.
- \_\_\_\_\_ (1998): *Les pratiques culturelles des Français*, Documentation française, Paris.
- \_\_\_\_\_ (2008): *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Documentation française, Paris. Disponible en: <http://www.pratiques-culturelles.culture.gouv.fr/> (visitado el 10/03/2019).
- Dort, B. (1986): “L'œuvre de Vilar: une 'utopie nécessaire'”, en *Cahiers Théâtre Louvain*, n° 56, 1986.
- Fleury, L. (1991): *Les correspondants du Centre Pompidou. Quinze ans de politique de public (1977-1991)*, informe de estudio, Centre Georges Pompidou, mimeografiado, 140 p.
- \_\_\_\_\_ (2002): “Le pouvoir des institutions culturelles”, en *Les institutions culturelles au plus près du public*, La Documentation française, Paris.
- \_\_\_\_\_ (2003): “Retour sur les origines: le modèle du T.N.P. de Jean Vilar”, en Donnat, O. y P. Tolila (dir.), *Le(s) public(s) de la culture*, Presses de Sciences Po., Paris.
- \_\_\_\_\_ (2004): “Généalogie d'un théâtre 'sans qualités'. Le théâtre amateur, l'Éducation populaire et l'État culturel”, en M.-M. Mervant-Roux (dir.), *Du théâtre amateur. Approches historiques et anthropologiques*, Paris, Éditions du C.N.R.S..
- \_\_\_\_\_ (2004): “Abolition des classes sociales ou production d'une fiction d'égalité ? La réalisation d'un espace utopique au T.N.P. de Vilar”, en Chopart, J. -N. y C. Martin (dir.), *Que reste-t-il des classes sociales ?*, Éditions de l'École Nationale de la Santé Publique, Rennes.
- \_\_\_\_\_ (2006): *Le TNP de Vilar. Une expérience de démocratisation de la culture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- \_\_\_\_\_ (2006): « Le public populaire : une catégorie réalisée au T.N.P. de Jean Vilar », in *Les peuples de l'art*, L'Harmattan, Paris.
- \_\_\_\_\_ (2007): *Le cas Beaubourg. Mécénat d'Etat et démocratisation de la culture*, Armand Colin, Paris.
- \_\_\_\_\_ (2007): “Le discours d'«échec» de la démocratisation de la culture: constat sociologique ou assertion idéologique?”, en Girel, S. y S. Proust (dir.), *Les usages de la sociologie de l'art: constructions théoriques, cas pratiques*, L'Harmattan, Paris.

- \_\_\_\_\_ (2012-4): “Le ‘théâtre, service public’: l’invention d’une tradition”, en *Revue d’Histoire du Théâtre*, n° 256: « Jean Vilar, genèse et postérité », décembre 2012-4, pp. 367-382.
- \_\_\_\_\_ (2013): “Le ‘théâtre, service public’: généalogie d’une pratique”, en *Théâtre/Public*, n° 207 : « Théâtre et néo-libéralisme », mar 2013, pp. 79-87.
- \_\_\_\_\_ (2014): *Sociology of Culture and Cultural Practices : The Transformative Power of Institutions*, preface by Terry Clark, Lexington Books, Lanham, Maryland.
- Fourteau, C. (1995): “Centre et milieu”, en *La Lettre de l’OCIM*, n° 40.
- \_\_\_\_\_ (1986): *Une semaine comme une autre au Centre Pompidou*, informe.
- \_\_\_\_\_ (2002): *Rapport d’évaluation de la gratuité du dimanche au Louvre, 1996-2000*, Musée du Louvre, Paris.
- Gémier, F. (1925): *Le théâtre*, Propos recueillis par Paul Gsell, Grasset, Paris.
- Godelier, M. (1996): *L’Enigme du don*, Fayard, Paris.
- Gottesdiener, H. y Godrèche, N. (2002): “Perceptions et comportements de visite lors des dimanches gratuits au musée du Louvre”, en Fourteau, C., *Rapport d’évaluation de la gratuité du dimanche au Louvre, 1996-2000*, Musée du Louvre, Paris.
- Heinich, N. (1981): *Enquête sur le public du Centre Pompidou*.
- Miller, T. eYudice, G. (2002): *Cultural Policy*, Sage, London.
- Ozouf, M. (1989): *L’homme régénéré. Essais sur la Révolution française*, Gallimard, Paris.
- \_\_\_\_\_ (1976): *La fête révolutionnaire (1789-1799)*, Gallimard, Paris.
- \_\_\_\_\_ (1984): “Utopie et institutions dans les fêtes de la Révolution française”, en *L’école de la France. Essais sur la Révolution, l’utopie et l’enseignement*, Gallimard, Paris.
- Prost, A. (1968): *L’enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, Paris.
- \_\_\_\_\_ (1997): *Éducation, société et politiques. Une histoire de l’enseignement de 1945 à nos jours*, Éditions du Seuil, Paris.
- Schiller, F. (1992 [1943]): *Lettres sur l’éducation esthétique de l’homme: Briefe über die aesthetische Erziehung des Menschen*, texto original y versión francesa preparados por Robert Leroux [1885-1961], Aubier, Paris.

- Ory, P. (1994): *La Belle illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire (1935-1938)*, Plon, París.
- Poujol, G. (1981): *L'éducation populaire: histoires et pouvoirs*, Éditions Ouvrières, París.
- Rioux, J.-P. (1981): "Entre deux-guerres, entre deux sociétés: l'éducation populaire en transit », en « Éducation Populaire (1920-1940) », *Les Cahiers de l'animation*, n° 32, Institut National d'Éducation Populaire, Marly-le-Roi.
- Ritaine, E. (1983): *Les stratèges de la culture*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, París.
- Ruby, M. (1969): *Jean Zay. Député à 27 ans, ministre à 31 ans, prisonnier à 36 ans, assassiné à 39 ans (Une vie, une œuvre)*, Éditions Corsaires, Orléans.
- Vilar, J. (1986 [1951]): *Petit manifeste de Suresnes*, en *Le Théâtre, service public et autres textes* [1975], présentation et notes d'Armand Delcampe, col. "Pratique du théâtre", Gallimard, París.

# **Animación sociocultural y mediación cultural:** complementariedades teórico-prácticas desde Francia y Portugal\*

*Por Alix Didier Sarrouy*

## **Introducción**

Este artículo surge a raíz de una comunicación presentada en el seminario internacional – *Entre la teoría, los datos y el conocimiento: Investigar prácticas en contexto* –, que se desarrolló en la Escuela Superior de Educación (ESE) del Instituto Politécnico de Setúbal, en octubre de 2014. La invitación que me fue hecha pedía una comunicación enfocada en teorías y prácticas de la animación sociocultural.

Es importante contextualizar este artículo porque una de las formaciones que ofrece ESE es la Licenciatura en Animación e Intervención Sociocultural. Al compartir mi experiencia académica y práctica de la animación sociocultural decidí unir el análisis de la mediación cultural porque están íntimamente conectadas en los terrenos de acción y porque el tema central de mi doctorado fue el estudio comparativo de las mediaciones culturales en la enseñanza de la música en contextos socioculturalmente desfavorecidos en Portugal, Brasil y Venezuela. Parto de la idea según la cual todos podemos ser animadores y mediadores socioculturales: porque estamos en sociedad influimos permanentemente en las mediaciones que surgen cuando se “anima” la vida en colectivo.

\* Este artículo fue publicado en portugués en el EBook del seminario internacional “Entre la teoría, los datos y el conocimiento: investigar prácticas en contexto”, de la Escuela Superior de Educación (ESE), Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal, en 2015. Gracias por la revisión del castellano a la Doctora Andrea Rodríguez-Sánchez, Programa de Paz, Universidad Nacional de Colombia.

Propongo empezar por analizar los orígenes de la animación sociocultural en los contextos de Francia y Portugal, contextualizando sus prácticas en el tiempo, en el espacio y en función de los públicos destinatarios. Paso luego a las definiciones posibles de la mediación cultural, concepto polisémico tanto en la teoría y en la práctica. En seguida, intento ejemplificar la complejidad de los trabajos de animación y mediación sociocultural a dos escalas: macro –correspondiente a los aspectos institucionales–; y micro –relativo a los aspectos más interpersonales entre el animador/mediador y sus públicos. Para terminar, en el momento en que escribí la propuesta inicial de este artículo hacía dos semanas que se produjeron los atentados de enero de 2015 en Francia.<sup>1</sup> Por lo tanto, propongo concluirlo insertando este acontecimiento trágico y revelador de problemas socioculturales profundos, sobre los cuales los animadores y mediadores pueden influir de forma preventiva. A lo largo de esa sección intentaré revelar cuál es el papel y la responsabilidad de los animadores socioculturales para prevenir la ocurrencia de profundas “frustraciones” en los jóvenes que crecen en medios familiares y sociales extremadamente debilitados. Por último, es importante hablar de la pos-tragedia, del futuro, de la relevancia fundamental que tienen los profesores, los animadores y los mediadores en la creación de condiciones básicas para ser un ciudadano emancipado en su medio local y global.

Permítanme hacer tres salvaguardas: escribo este artículo basado en mi experiencia profesional de animador sociocultural y de mediador cultural en Europa, pero también basado en mis investigaciones académicas; tomaré una postura de defensa de los trabajos de animación y mediación, partiendo de las acciones más explícitas pero insistiendo en lo implícito por la sutilidad de los aspectos

---

1 Me refiero a los atentados contra el semanario satírico Charlie Hebdo. Fue un tiroteo en la ciudad de París el 7 de enero de 2015, hecho por dos hombres armados que entraron en las oficinas de dicho semanario. Mataron a doce personas y quedaron heridas otras once. Los asaltantes se identificaron como pertenecientes a Al-Qaeda en la Península arábiga (la rama de Al Qaeda en Yemen), que asumió la responsabilidad por el ataque.

simbólicos; por fin, siendo de origen francés, voy a servirme de la realidad del país que mejor conozco, Francia, que sirve como punto de partida para una reflexión posible de adaptar también en otros contextos.

### **Contexto de la animación sociocultural**

El/la animador/a sociocultural es definida como aquella persona que crea actividades lúdicas para públicos específicos. En Francia surge en los cincuenta y sesenta, por la necesidad de cuidar lo que se hace en los tiempos libres y aprovechar esos momentos para desarrollar actividades complementarias a la escuela y al trabajo. Se enfoca en el juego y en las artes como instrumentos de educación personal y social.

La noción de “tiempo libre” es reciente históricamente. En los treinta los franceses fueron de los primeros en Europa en crear condiciones políticas y económicas para obtener tiempos libres. Antes de eso se trabajaba todo el año, sin embargo, existía un amplio componente agrícola, de sol a sol, mientras el trabajo industrial avanzaba sin regulación. Tres leyes permitieron controlar el trabajo proporcionando espacio y tiempo para los dichos “tiempos libres”: 1) En 1882 la ley de la escolaridad obligatoria (Ley Jules Ferry) fue votada, resolviendo así el problema de la explotación infantil en el trabajo rural e industrial; 2) En 1936, con la victoria de la coalición política Frente Popular<sup>2</sup> en las legislativas, se vota la ley del derecho a las vacaciones; 3) En 1941 se crea un sistema de reforma para los ancianos. De estas leyes resulta la creación de horarios de trabajo, junto con vacaciones pagas y la posibilidad de beneficiarse de una jubilación. Resumiendo, esto quiere decir que hay un nuevo “tiem-

---

2 El Frente Popular corresponde a un corto, pero expresivo, periodo de la historia política francesa. De 1936 hasta 1938, durante la Tercera República, los partidos de izquierda formaron una coalición que formó una mayoría en las elecciones legislativas. El Frente Popular ha creado reformas sociales fundamentales, particularmente a nivel de la legislación laboral.

po libre” para jóvenes, adultos y ancianos.

Es en este tiempo libre que se realizan actividades específicas de animación sociocultural. En Francia el Frente Popular viabilizó un sistema de Educación Popular, paralelo al sistema educativo curricular, en el que se enseñan formas y valores de vida en sociedad. Se crean talleres de animación sociocultural con especializaciones por públicos basándose en criterios de edad, de nivel social y de los instrumentos de trabajo (artes plásticas, música, teatro, deporte, etc.). El mayor enfoque de actividades es dirigido a los niños y a los ancianos porque tienen más “tiempo libre”.

Lo que pasó en Francia influenció muchos países de Europa. Siguen tres ejemplos concretos de animación sociocultural en Portugal.

El primero aborda una animación en programas de Actividades de Tiempo Libre (ATL)<sup>3</sup> para educación infantil, donde un animador crea una actividad de construcción conjunta de un escenario para una fiesta de Navidad. Sus objetivos básicos son: aprender a trabajar en grupo; planear un proyecto de artes plásticas en conjunto; dividir tareas y realizarlas de forma complementaria para un resultado final colectivo; y aprender a construir un escenario, a elegir materiales, a usar las herramientas de corte y color, pensar sus etapas, el montaje, impactos para los participantes y para los públicos.

El segundo ejemplo está basado en un animador sociocultural especializado en la delincuencia de un barrio de la periferia de Setúbal,<sup>4</sup> en el que creció y aún vive. Propone realizar un taller de *Poetry-Slam*, para el cual se invita a los jóvenes del barrio a realizar un concurso de poesía hablada a partir de los textos que ellos mismos escriben en torno a sus vivencias, su cultura y su entorno. Se pretende crear una competencia sana entre los participantes y trabajar juntos para alcanzar un objetivo final común. Además, se crean condiciones para que los jóvenes expresen, o mejor, exterioricen sus

---

3 ATL, en Portugal es un acrónimo para *Actividades de Tempos Livres*, que significa Actividades de Ocio, fuera del horario escolar.

4 Setúbal es una ciudad situada al sur de Lisboa (50 km).

sentimientos: alegrías, preocupaciones y frustraciones. Para el animador sociocultural no hay nada peor que sentimientos guardados por un adolescente: la exteriorización también es liberación que permite avanzar socialmente.

El tercer ejemplo trata sobre una animación musical hecha en un hogar de ancianos en la que dos animadores van adaptando su repertorio en función de la persona que está frente a ellos, a partir de su historia de vida y de sus gustos. Aquí los animadores buscan cambiar el ambiente de los hogares de ancianos donde existe soledad, largos silencios y gritos también. Además, la música es un excelente instrumento para reavivar memorias, para expresar sentimientos a través del canto colectivo o de la danza. ¡Sí, también se baila en los hogares!

Son solo tres ejemplos de lo que es posible hacer junto a tres públicos diferentes: 1. Niños en un ATL; 2. Adolescentes en un barrio desfavorecido de la periferia; 3. Ancianos en un hogar. La animación es un mundo vasto, cada actividad depende de la personalidad del animador, el tipo de público y los objetivos a alcanzar en el espacio y en el tiempo. Y es aquí donde todo se complejiza, porque, además de la animación sociocultural, las actividades en sí dependen profundamente del “factor humano” y de toda su complejidad. Quiere decir que, aunque la formación académica es esencial, las repercusiones en los terrenos de acción dependen mucho de la personalidad del animador sociocultural, de su capacidad de “leer” un territorio, de interactuar socialmente, de adaptar su carácter y métodos, de convencer, de guiar y motivar a un grupo de personas.

### **Formas y terrenos de la mediación cultural**

Mediación cultural es un sintagma polisémico, poco estable, que por eso mismo crea incomodidad teórica en las ciencias sociales y en la propia acción. De la multiplicidad de definiciones podemos destacar tres que enmarcan esta reflexión.

Comencemos por la mediación cultural desarrollada en los departamentos de recursos humanos de instituciones culturales. Este



formato se refiere a la voluntad de fijar a nivel de puesto de trabajo la función de mediador cultural (Aubouin, Kletz, Lenay, 2010). Para eso, los departamentos de recursos humanos hacen una selección de los candidatos teniendo en cuenta sus estudios (en Francia hay licenciaturas y maestrías en mediación cultural), pero también su especialización en cuanto al instrumento artístico de trabajo (música, pintura, danza, etc.) y, por fin, en cuanto a su especialización en públicos (niños, ancianos, adolescentes en situación de riesgo, prisioneros, etc.). Este encuadramiento del puesto de mediador cultural tiene el objetivo loable de querer defender una nueva profesión, pero tiene por contrapartida el formato demasiado esquemático de algo que en el terreno es obligado a ser maleable.

Una segunda definición, muy presente en los terrenos de acción más cercanos a la educación popular, ve la mediación cultural como una “actitud”. Es decir, una forma de estar que tiene como característica la capacidad de vivir en colectivo, de convencer y de motivar a un grupo a alcanzar ciertos resultados socioculturales (Caune, 2006). En esta visión de la mediación cultural, el mediador es aquel que tiene capacidades propias que sobrepasan sus estudios académicos especializados en mediación. Un ejemplo concreto es aquel en que un mediador logra alcanzar grandes objetivos sociales y educativos gracias a la utilización de instrumentos artísticos junto a un público y en un territorio que él conoce muy bien porque allí creció. El carácter “innato” de su saber y de su actitud frente al territorio puede ser clave en las mediaciones porque éstas dependen de aspectos implícitos que tienen, o pueden tener, un carácter simbólico muy fuerte (por ejemplo, una forma de hablar típica de un barrio).

Una tercera definición posible de “mediación cultural” dice que la mediación es todo lo que sucede a partir del momento en que haya relaciones sociales. Las situaciones creadas en un grupo de personas resultan de un conjunto de mediaciones que parecen ser “naturales” pero que son el resultado de construcciones sociales (Hennion, 2015). De algún modo esta definición engloba a las dos primeras por ser más generalista. Se vuelve difícil de satisfacer la

voluntad de esquematizar la mediación porque ésta existe en cada momento de las relaciones y de múltiples formas: el lenguaje utilizado, la ropa que se viste, los gestos que se usan, el humor que se tiene, el carisma, la legitimidad frente a un territorio o frente a un público y las etapas que se crean para llegar a un objetivo mayor. Estos elementos, y muchos otros, deben siempre ser contextualizados frente al territorio y al público. En el fondo, se defiende que antes de ser forzadas, las mediaciones ya existen. Si las queremos desarrollar hay que tener en cuenta su contexto; es en ese sentido que el concepto de “cultura” tiene importancia en el sintagma mediación cultural. La perspectiva antropológica del concepto, la más amplia, prevalece para que el mediador tenga siempre en cuenta (de forma consciente o no) el conjunto extenso de factores que definen una persona o un público. Es un punto de vista básico y clave para evitar el antropocentrismo impositor.

Las tres propuestas de definición revelan visiones propias sobre la mediación cultural, cada una con su fundamento y objetivo. En la primera, la necesidad de definir la mediación en las listas profesionales, es importante si se pretende defender una nueva profesión en cuanto a sus derechos y posibilidades a nivel de recursos humanos: su legitimidad burocrática también depende de eso. En la segunda, la mediación cultural es vista como una actitud de compromiso y de diálogo que todos podemos tener. En la tercera definición, se defiende que la mediación cultural es algo existente entre todos a cada momento y, en niveles explícitos e implícitos.

### **Tensiones entre animación y mediación**

Importa este interludio para explicar algunas de las presiones simbólicas que existen entre la animación sociocultural y la mediación cultural. Intentaré explicar cómo se creó en Francia una idea de animación y una idea de mediación. Son formas de catalogar una y otra en función del tiempo en que fueron creadas, en función de su misión, de sus actores, de sus públicos y de sus instrumentos de trabajo.

Comencemos por la animación sociocultural, creada progresivamente a partir del movimiento Educación Popular en finales de los años treinta en Francia. A nivel de competencias académicas dispone hoy de varios cursos de carácter profesional. El más conocido y posible de obtener en algunos meses es el *Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur* (BAFA), diploma que no es de carácter profesional. Las formaciones pueden ir hasta el *Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien* (BAPAAT), diploma profesional, reconocido por el Ministerio de la Juventud y del Deporte. Entre los dos hay muchas formaciones que funcionan por escalones. Son formaciones y trabajos poco reconocidos profesionalmente, la remuneración se acerca al salario mínimo, con muchas horas de trabajo diario ante públicos exigentes.

La mediación cultural es mucho más reciente. Comienza en Francia a partir de los ochenta y es un intento de responder a la falta de contacto que algunos públicos tienen con ciertos tipos de arte. Ejemplo caricaturesco: un público de adolescentes de los suburbios de París que es llevado al Museo d'Orsay e introducido gradualmente a la pintura del siglo XIX. El mediador cultural es aquel que trata de “mediar” la relación entre un adolescente y la pintura de Manet, por ejemplo. Esta mediación se hace a través de un conjunto de metodologías divididas por varias etapas. En Francia, la función de mediador cultural fue inicialmente pensada para resolver el problema del “choque estético”. Lo anterior fue planteado en sus orígenes por el creador del primer Ministerio de Asuntos Culturales en 1958, André Malraux, como una solución viable a la necesidad de acercamiento y gusto por las artes consagradas. Frente a la idea de “choque”, poco efectiva, se pensó en la mediación como forma de fortalecer la relación público-arte. Desde la década de los ochenta hasta hoy, la mediación cultural ha venido evolucionando en la práctica y ha sido acompañada por análisis teóricos. Existen formaciones específicas, como es el caso en el Departamento de Mediación Cultural de la Universidad Sorbonne Nouvelle-Paris III, que propone una licenciatura y una maestría. Estas formaciones están aprobadas por el Ministerio de Educación Superior y de la Investigación.

Lo que importa poner en evidencia aquí es el peso simbólico de la animación y de la mediación en Francia. Tendré que ser claro a propósito de las visiones estereotipadas que existen en un subconsciente nacional, arriesgando ser demasiado caricaturesco en este análisis. La animación sociocultural es generalmente vista como una “formación menor”, como algo que se hace en un tiempo parcial durante las vacaciones mientras que eres joven. Las formaciones son poco reconocidas porque son validadas por el Ministerio de la Juventud y del Deporte, que tiene menos peso simbólico que un Ministerio de Educación Superior y de Investigación.

En Francia, de un modo general, nunca hubo un incentivo real para la formación profesional. El estereotipo no verbalizado pero interiorizado es que sólo hace una formación profesional en animación cultural por ejemplo quien no es “suficientemente inteligente” para hacer una formación universitaria “normal”. Eso desmotiva a los que se vinculan con dicho estudio y no alienta a personas brillantes a realizar esta formación. Por último, para aumentar este peso simbólico, el animador sociocultural trabaja sobre todo en el tiempo libre de los jóvenes, adultos y ancianos. El tiempo libre no es visto como algo “tan serio” como el trabajo o la escuela, sobre todo si es para “crear el escenario de la fiesta de fin de año” o si es para crear “un taller de escritura poética junto a prisioneros”. Esta visión estereotipada constituye un error grave.

En cuanto al mediador cultural, aunque todavía sea algo difícil de definir, se beneficia de un estatuto superior al de animador sociocultural. Esta valoración comienza por ser de carácter simbólico; la materia prima cultural del mediador tiene más prestigio que la materia prima sociocultural del animador. “Sociocultural” está más asociado a lo social que a lo cultural, mientras que en la mediación el aspecto cultural está habitualmente asociado a la “Cultura”, a las grandes obras artísticas, al patrimonio legítimo de una nación o del mundo. Además, quienes emplean animadores sociales son por ejemplo los centros de ocio, las colonias de vacaciones, las cárceles, mientras que quienes emplean mediadores culturales son museos

nacionales, son centros nacionales de danza o de música, por ejemplo. Las “grandes obras de arte”, instrumento de trabajo del mediador cultural (sea una pintura renacentista, una coreografía contemporánea o un texto de un Nobel), forman parte de un patrimonio legitimado con el que una canción para niños o el poema de un prisionero tienen dificultades para rivalizar. Esta rivalidad simbólica, inconsciente y ciertamente injusta, puede tener consecuencias graves, como veremos más adelante.

Con esta sección quise insistir en las diferencias simbólicas que un país crea entre “animación cultural” y “mediación cultural” a través de su historia, sus leyes y sus estereotipos bien arraigados. Para ambos, animación y mediación, la “lucha” es la misma, cada una con sus métodos que también se entrelazan: utilizar actividades artísticas (sin embargo, la animación también crea actividades físicas basadas en el juego) que son instrumentos de interacción, de educación y de emancipación social. La visión estereotipada que se tiene de ellos no favorece una acción sustentable ni resultados duraderos en el tiempo en los campos de la educación y de la ciudadanía.

### **Complejidades de la acción conjunta**

Nos encontramos así con la complejidad de los contextos teórico-prácticos de la mediación cultural y de la animación sociocultural. La teoría intenta asimilar la mediación cultural mientras la educación informal deja su huella en la animación sociocultural. Pero es en la acción donde todo se complica, al depender de las instituciones, a nivel macro, y de las relaciones entre las personas, a nivel micro (Sarrouy, 2011).

Algunos ejemplos de tensiones existentes a nivel macro en lo que se refiere a las animaciones/mediaciones, pueden explicitar factores que influyen sobre el trabajo cotidiano con las poblaciones. Comienzo con un caso que revela el peso de las “guerras” entre ministerios. Volvamos a Francia y al primer Ministerio de Asuntos Culturales creado en 1958. En el momento de su creación, André Malraux

sintió la necesidad de diferenciarlo del Ministerio de Educación Nacional creado antes, en 1932, para que no fuera “fagocitado” por el mismo y para obtener un presupuesto propio, dedicado exclusivamente a la Cultura y las Artes. Las razones son fáciles de entender y parten de un principio respetable: elevar la legitimidad de la Cultura al mismo nivel de la Educación. El problema es que las repercusiones de estas decisiones crearon poco a poco una brecha entre Cultura y Educación. Es decir, en las escuelas de enseñanza pública no se promovieron clases de enseñanza artística ni de conocimiento estético o de historia de las artes. Esta decisión a nivel macro tuvo consecuencias graves en la educación durante generaciones, tanto en la unión de objetivos entre Cultura y Educación, como en la visión que tienen entre sí tres profesiones: profesores (dependientes del Ministerio de Educación), mediadores culturales (dependientes del Ministerio de Cultura), animadores socioculturales (dependientes del Ministerio de la Juventud y del Deporte). En Francia solo a partir de los ochenta se empezó a trabajar más en conjunto, gracias especialmente a una nueva visión llamada “democracia cultural”, que se contrapone a la antigua “democratización de la cultura” por considerarla demasiado elitista y etnocéntrica. La primera considera todas las artes y culturas como legítimas, la segunda se enfoca un tipo más exclusivo de artes y culturas.

Otro ejemplo del impacto de las decisiones a nivel macro tiene que ver con el hecho de que los responsables políticos son elegidos para un periodo de tiempo que no corresponde a la temporalidad del trabajo en animación y en mediación. Cuando se logra el financiamiento de un proyecto sociocultural a nivel local, el financiador público espera que haya buenas repercusiones para sus electores y que ello favorezca su reelección. Ciertamente, si el trabajo de animación está bien hecho los resultados serán positivos, pero difícilmente serán profundos y durables en el corto espacio de tiempo de cuatro o cinco años. El animador y el mediador, tal como los profesores, trabajan lo humano en su aspecto físico y mental, en su sociabilidad, en su capacidad de razonar y de crear. Todas ellas son caracte-

rísticas cuyo desarrollo lleva tiempo. Es decir, la temporalidad del desarrollo humano no corresponde a la temporalidad del voto; el choque entre las dos no favorece la realización de un trabajo perenne y sostenible por parte de los animadores y mediadores.

El tercer ejemplo del impacto de las decisiones a nivel macro es reciente y ocurre en Portugal: el proyecto Orquesta Geração<sup>5</sup> existe hace ocho años y pretende crear orquestas de música sinfónica con niños provenientes de barrios desfavorecidos económica y socioculturalmente (Sarrouy, 2016). Sus profesores están especializados en música, pero debido al público que tienen deben ser capaces de desarrollar animaciones socioculturales con gran sentido de mediación. Acontece que la dirección de este proyecto estaba lista para comenzar su trabajo a partir del inicio del año escolar en septiembre de 2014. Debido a los retrasos, de parte del Ministerio de Educación y de la Ciencia, en el nombramiento de profesores hubo que esperar. Incluso se logró reunir a todos los profesionales necesarios para comenzar antes de las clases curriculares, que se iban retrasando. Pero esto no fue aceptado por algunos directores de escuelas que tenían miedo de crear incidentes con los padres en el caso de comenzar las clases denominadas “extracurriculares” antes de las clases curriculares. Este episodio de inicio de año lectivo muestra bien hasta qué punto el trabajo de los profesores de la Orquesta puede verse afectado por decisiones políticas al mismo tiempo que nos muestra el segundo plano en el cual se colocan estas actividades “extracurriculares”, tan fundamentales para el desarrollo humano.

Pasemos ahora a algunos ejemplos de la complejidad del trabajo a nivel micro, es decir, a nivel de las relaciones interpersonales entre los animadores, los mediadores y sus públicos. Comienzo por un primer caso que ocurre con la ya mencionada Orquesta Geração: hago referencia al proyecto de creación de orquestas sinfónicas con jóvenes de los 10 a los 17 años a veces oriundos de Territorios de Educación e Intervención Prioritaria (TEIP). Los profesores de mú-

---

5 Orquesta Geração - Sistema Portugal: [www.orquestra.geracao.aml.pt](http://www.orquestra.geracao.aml.pt).

sica que dan clases allí no siguen la metodología clásica de la enseñanza de la música en los Conservatorios. Sus técnicas de enseñanza y su forma de relacionarse con los alumnos se adaptan al contexto social en el que trabajan. Los profesores incorporan la animación sociocultural en sus acciones e integran una atención especial a metodologías de mediación cultural. La animación y la mediación se utilizan de forma conjunta y con un mismo objetivo: convencer y motivar los alumnos a trabajar en algo que les es totalmente nuevo, la música sinfónica.

Una primera etapa es percibir quiénes son estos jóvenes con quienes van a trabajar. En su mayoría son inmigrantes de primera o segunda generación de las ex-colonias portuguesas (Angola, Guinea-Bisáu, São Tomé, Cabo Verde), pero también hay inmigrantes de los países del Este de Europa y familias gitanas. Se trabajan las relaciones a nivel micro entre los alumnos y los profesores que no vienen de estos medios sociales y culturales. Exige de cada profesor una gran capacidad de creatividad con métodos transversales en la inclusión de todos los involucrados.

Un segundo ejemplo nos viene de Francia, más propiamente de París, donde existe un programa similar a la Orquesta Geração. Su objetivo es el mismo, utilizar la música sinfónica como instrumento de educación y emancipación social. Tuve la oportunidad de estudiar este proyecto llamado DEMOS,<sup>6</sup> bastante activo en la zona norte de París entre 2007 y 2010. El padre de un estudiante de origen maliense fue a hablar con la dirección del proyecto diciendo lo siguiente:

—Mi hijo está en este proyecto, pero hay un problema. Cada vez que vuelve a casa después de haber aprendido a tocar violín con vosotros, solo me habla de música clásica, de un Réquiem católico y de querer ir a la Ópera en el centro de la capital. Esto para mí es

---

6 Dispositif d'Education Musicale et Orchestrale à Vocation Sociale (DEMOS): [www.demos.philharmoniedeparis.fr](http://www.demos.philharmoniedeparis.fr).



problemático porque necesito que me hable de la música de Malí, de la religión musulmana y de querer visitar la aldea donde yo nací. Esto sí son mis orígenes, esto sí es nuestra cultura familiar.

Este comentario de un padre es obviamente legítimo. El profesor/animador/mediador se enfrenta a una situación compleja, pero socialmente explicable. En el fondo, hay aquí un “grito de dolor” por parte de un padre que siente a su hijo crecer en una cultura que no es la suya, o sea a alejarse de sus raíces familiares. Estas raíces son aún más importantes cuando uno no se siente en “casa” en el país de residencia, es decir, cuando diariamente la nación en la que estamos nos hace sentir como un extranjero, como venido de fuera y sin opciones de crear nuevas bases que sigan abiertas a los orígenes. La complejidad viene del hecho de que un proyecto como el DEM-OS, que en el fondo quiere incluir y emancipar sus alumnos, puede convertirse en un proyecto que excluye por no tener en cuenta la realidad social y cultural de sus públicos (D’Eau, 2012).

En Francia el inmigrante sufre un mayor grado de alienación que en Portugal; esto fue lo que observé en trabajos realizados en los dos países y es desafortunadamente lo que demuestran los atentados recientes en París. Todo esto tiene que ser tenido en cuenta si se quiere trabajar en estos contextos; hay que analizar el conjunto de tensiones simbólicas, sobre todo las que están tan enraizadas en el tiempo, y terminan por dificultar mucho el trabajo social de animación y mediación.

En Portugal, la Orquesta Generación encontró una solución mediadora que permite evitar el sentimiento compartido por el padre maliense referido arriba. La dirección de la orquesta logró crear un método para incluir todas las culturas y que, además, permite amenizar las malas relaciones existentes entre la comunidad caboverdiana y la comunidad gitana en ciertos barrios de la periferia de Lisboa. Para que esto suceda resolvieron hacer arreglos de música caboverdiana y de música gitana, adaptándolos al formato sinfónico. Así, los jóvenes músicos tocan música de composiciones

provenientes de estas dos culturas tan ricas y rítmicas. ¡Por cierto, en los conciertos son estas músicas las que tienen más éxito! Pero lo importante es que esto permite a un joven caboverdiano y a un joven gitano tocar una canción que viene del “histórico enemigo allá del barrio”. La orquesta servirá de instrumento de mediación por su poder atractivo y por la fuerza que tiene en la unión entre todos los músicos al tocar la obra musical. Lentamente se van revelando las bellezas artísticas de cada cultura, es el primer paso esencial en el respeto por el “otro”. Los músicos van tocando y bailando estas composiciones, pasando gradualmente por encima de los problemas territoriales entre culturas.

### **Teoría y acción: consecuencias de una complementariedad poco desarrollada**

Las animaciones socioculturales y las mediaciones culturales deben tomarse en serio, tanto por las exigencias a que se enfrentan en el trabajo diario, como por los impactos positivos que pueden tener en el desarrollo de sociedades basadas en la educación, la emancipación y la interculturalidad. Son funciones sociales enmarcadas en mecanismos académicos y en estatutos profesionales que apuntan para tener en cuenta la enorme cantidad de datos técnicos de la “ecuación social”.

Por medio de algunos ejemplos en este artículo se reveló la complejidad teórico-práctica de la animación cultural y de la mediación cultural. Intente ser lo más concreto posible, pero sigue existiendo un espacio significativo para algo que me parece esencial. La denominación de “magia”, en el sentido que le da el antropólogo Claude Lévi-Strauss (1996) y más tarde también el sociólogo Howard Becker (Plummer, 2002). ¿Cómo explicar el éxito que tiene un animador sociocultural en el cambio de perspectiva sobre la vida de un grupo de jóvenes en riesgo? Obviamente, como hemos visto, hay métodos prácticos y hay soluciones palpables a proponer a estos jóvenes. ¿Pero, de qué forma se une a esas técnicas el carácter esencial de una sonrisa o de una mirada en el momento adecuado? Hay

una “magia humana” en las relaciones que se establecen en el trato diario, pudiendo hacer toda la diferencia cuando se trabaja con niños, con adolescentes o ancianos que tienen necesidades específicas. Desafortunadamente esta “magia”, ese espacio abierto a lo que hay de más inexplicable entre seres humanos, es a menudo puesto de lado en un mundo que quiere esquematizar y formalizar relaciones.

Es en esta fase de la reflexión que voy a insertar los acontecimientos gravísimos que tuvieron lugar en París en enero de 2015, mientras trabajaba en la revisión de este artículo. Hubo un atentado contra una redacción de periodistas, y después contra policías y un supermercado *kocher* de la comunidad judía. En vez de traer respuestas al porqué, que es arriesgado pues es siempre parcial, intentaré enfocar la mirada en cuestiones que tendrán un carácter reflexivo en cuanto al posicionamiento de los animadores y mediadores, tan cercanos a los jóvenes en situación de riesgo.

En primer lugar, ¿cómo un joven francés de religión musulmana se convierte en un terrorista en el siglo XXI? Obviamente, la respuesta es extremadamente compleja y única para cada uno de ellos; sin embargo, existen puntos comunes a los que los responsables políticos y los trabajadores sociales no pueden escapar. Se plantean las siguientes cuestiones: ¿De dónde vienen estos jóvenes? ¿Cuál es su historia familiar? ¿En qué condiciones crecieron y se desarrollaron física y mentalmente? ¿Qué apoyos, qué motivaciones, qué esperanzas los animaron? ¿Qué fracasos, qué rabia y qué frustraciones tuvieron? ¿Quién les extendió la mano y de qué forma? ¿Por qué aceptaron esa mano extendida? ¿Qué otras soluciones tenían a disposición? ¿Qué soluciones les propuso la República a lo largo de su vida? ¿Qué proponen las instituciones? ¿Y las políticas públicas de su barrio? En la escuela, ¿qué condiciones tenían los profesores para enseñar a estos jóvenes sin estructura familiar y social? ¿Y los medios de comunicación, con qué objetivo vehiculizan estereotipos que se infiltran negativamente a lo largo de los años?

Estas son algunas de las cuestiones primordiales a las que los profesores, animadores y mediadores socioculturales se enfrentan durante

su trabajo diario. Un profesional que ejerza en estos terrenos sabe que las respuestas son complejas y que van mucho más allá de las simplificaciones superficiales de acusación a una cultura, a una religión o a un barrio. Estamos hablando aquí de seres humanos. Así como se puede a lo largo de muchos años crear una persona motivada, consciente de sus cualidades y esperanzadora, también se puede, a lo largo de los años, crear una persona desmotivada, sin ningún respeto por sí misma y completamente frustrada en cuanto a su razón de vivir. Son años de trabajo “positivo” o son años de lenta “destrucción”.

Es en estos contextos que podemos intentar comprender, y por eso valorar, el trabajo de los profesores, animadores y mediadores socioculturales. Los tres forman un mismo “equipo” complementario a las familias y a los amigos. Hay que escucharlos, porque son estos mismos profesionales los que a lo largo de los últimos años han activado las primeras alarmas en cuanto a lo que estaba pasando en los barrios más desfavorecidos de París y del resto de Francia. Son ellos los que lo hicieron, porque son estos mismos profesionales los que allí trabajan e intentan prevenir lo que ya parece perdido debido a años y años de descuido por parte de las autoridades. Así, como ya mencioné más arriba, volvemos a la falta de perspicacia por parte del poder a nivel macro: ¿Quién va a oír a un animador sociocultural cuando éste dice que necesita más medios humanos y materiales para conseguir invertir la curva de desesperanza de los jóvenes con quienes trabaja? ¿Y qué político electo escuchará a un mediador cultural que quiere desarrollar un proyecto de diez años, o sea a largo plazo, para que se creen bases sostenibles y perennes en los preadolescentes de un barrio social? ¿Para qué aprobar un proyecto sociocultural para inmigrantes en una municipalidad si la mayoría de la población es extranjera y no es autorizada a votar, no pudiendo por eso mismo reelegir el político que toma la iniciativa?

A estas preguntas se añaden otros análisis realizados por académicos que tampoco han sido escuchados. Me refiero a personas profesionales en sociología, antropología, geografía, historia, psicología

social y periodismo, entre otros, que trabajan hace años sobre estos complejos terrenos de investigación. También ellos expusieron lo que pasa en los territorios olvidados y en las poblaciones que ahí viven. Entonces surgen más preguntas: ¿Quién los lee? ¿Para qué financiar sus investigaciones cualitativas en ciencias humanas cuando hay más provecho al financiar investigaciones científicas materialistas con retorno financiero inmediato?

Existe desde 1930 una enorme cantidad de trabajos de investigación con elevadísimo rigor a propósito de lo que pasa con las poblaciones socioeconómicamente desfavorecidas en las grandes ciudades de nuestro mundo. La Escuela de Sociología de Chicago fue una de las pioneras desde principios del siglo XX. Pero ¿quién lee a Florian Znaniecki sobre la inmigración polaca y sus desvíos sociales? ¿O quién lee a Clifford Shaw sobre la delincuencia juvenil? Y a su vez, a mitad del siglo XX, los ingleses también fueron precursores al desarrollar la Escuela de Manchester y los *Cultural Studies*. Pero ¿quién leyó a Stuart Hall sobre las cuestiones de la identidad, de las culturas y del populismo? ¿Quién leyó el trabajo de Edward Thomson sobre el proletariado? Se suma toda la producción científica de nivel mundial hecha en Latinoamérica desde la década de los años cuarenta, que han contribuido en particular con epistemologías y visiones que ponen el humano y sus ecosistemas sociales en el centro de las investigaciones.

En cuanto al caso específico de Francia, donde es verdad que no hubo un interés tan fuerte y estructurado sobre estas cuestiones, hay trabajo hecho sobre los territorios marginados y sobre el contexto político nacional, ambos verdaderos pantanos para el brote de las “flores del mal”. ¿Pero quién leyó Cyprien Evenel o François Dubet sobre los “barrios sensibles”? ¿Quién leyó a Jacques Demorgon sobre las posibilidades positivas y esenciales de la interculturalidad? ¿Quién leyó la alerta del periodista Edwy Plenel a propósito de la forma negativa de tratar a los musulmanes franceses? ¿Quién prestó atención real al grito de rabia de Saïd, animador sociocultural en la periferia de París, cuando se expresó en el documental *La sociolo-*

*gía es un deporte de combate*<sup>7</sup> sobre el sociólogo Pierre Bourdieu en 2001? Estos estudios y estas perspectivas difícilmente llegan a las políticas públicas, a los medios hegemónicos, o a quienes imponen sentidos en la sociedad y efectivizan acciones políticas.

Así se complejiza el trabajo social. A las técnicas y actitudes se añade toda una literatura que puede ayudar a entender, a desenrollar y a prevenir las fracturas sociales. Más aún: los problemas ya no son sólo locales, estamos en la era de Internet, es decir, hay que tener en cuenta el contexto mundial. Un ataque contra una iglesia católica copta en Egipto puede causar revueltas contra los musulmanes de París. Un bombardeo contra una ciudad suní de Siria puede aumentar la revuelta de poblaciones musulmanas en los barrios sociales de cualquier capital mundial. Como ha escrito el sociólogo Bruno Latour, hoy en día el global es un lugar como los demás (2006).

¿Es pedir mucho a los profesores, animadores y mediadores socioculturales de tomar conciencia de todos estos elementos? Creo que no: estas profesiones, cuando están bien hechas, revelan una vocación profunda y es en esa vocación que se puede buscar la energía y la curiosidad crítica para tomar conciencia del máximo de datos para intentar resolver las complejas ecuaciones sociales. No podrán ser los únicos actores que lo hacen, esta toma de conciencia solo será efectiva en la sociedad si es realizada por todos en los dos niveles – micro y macro–.

La dificultad final, después de haberse asimilado toda la teoría y la información que nos permiten trabajar en una actitud de prevención, es de actuar con “naturalidad”, o sea, evitar la mecanización de los actos educativos. Los públicos son siempre más inteligentes y sensibles de lo que pensamos, por eso raramente caen en actos escenificados. En la relación que se tiene con el otro surge entonces la cuestión: ¿Cómo hacer “naturales” acciones positivas que fueron

---

7 Es posible ver el video al que me refiero en YouTube y con traducción en castellano. El título es: “Pierre Bourdieu. La Sociología es un deporte de Combate. 1/2” La charla del animador sociocultural Saïd empieza en el minuto 4.10’ (Carles, 2001).

previamente estructuradas y que tienen objetivos definidos? ¡Eso es el arte compartido por el bueno animador sociocultural, el profesor y el mediador cultural!

## Bibliografía

- Aubouin, N., Kletz, F., y Lenay, O. (2010): “Médiation culturelle : l'enjeu de la gestion des ressources humaines”, en *Culture Études*, 1(1), 1–12.
- Carles, P. (2001): *Pierre Bourdieu: la sociologie est un sport de combat*, documental producido por C-P Productions y VF Films. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=YUZW1wPxK\\_A&t=259s](https://www.youtube.com/watch?v=YUZW1wPxK_A&t=259s) (visitado el 01/03/2019).
- Caune, J. (2006): *La démocratisation culturelle, une médiation à bout de souffle*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Hennion, A. (2015): *The Passion for Music: A Sociology of Mediation*, Routledge.
- Latour, B. (2006): *Changer de société, refaire de la sociologie*, La Découverte, Paris.
- Lévi-Strauss, C. (1996): *Anthropologie structurale*, Plon, Paris.
- Plummer, K. (2002): *Continuity and change in Howard Becker's work: An Interview with Howard S. Becker*. Disponible en: <http://www.home.earthlink.net/~hsbecker/articles/plummer.html> (visitado el 01/03/2019).
- Sarrouy, A. D. (2011): *Médiation socioculturelle – comprendre et définir ses fonctions en partant d'un cas concret : l'adaptation du model d'éducation musicale El Sistema à de nouveaux contextes*, Université Sorbonne Nouvelle - Paris III, Paris.
- Geração (2016): *Atores da educação musical: etnografia comparativa entre três núcleos que se inspiram no programa El Sistema na Venezuela, no Brasil e em Portugal*, Universidade do Minho, Portugal. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48595> (visitado el 01/03/2019).
- D'Eau, V. (2012): *Rapport Final d'Evaluation du Projet DEMOS*, Paris.

# Educación musical e inclusión: notas sobre la cuestión del talento

*Por Paolina Bustos y Natalia Del Campo*

*No te he dado ni rostro,  
ni lugar alguno que sea propiamente tuyo,  
ni tampoco ningún don que te sea particular,  
¡oh, Adán!, con el fin de que tu rostro,  
tu lugar y tus dones seas tú quien los desee,  
los conquiste y de ese modo los poseas por ti mismo.*

Pico Della Mirandola  
Oratio de hominis dignitate

## Introducción

La enseñanza de las artes no ha gozado en la currícula escolar de igualdad de condiciones respecto de otras disciplinas consideradas “principales” a lo largo de la historia (Terigi, 1998). Por otra parte, diferentes estudios académicos muestran que en el campo musical en general, y en el de la enseñanza de la música en particular, circulan concepciones, miradas, percepciones que otorgan un papel preponderante a la idea del “talento”, los “dones” y las “aptitudes artísticas”. Por estas razones nos parece resulta conveniente problematizar el campo de la educación musical, y hacerlo desde un pensamiento reflexivo y crítico, para pensar la práctica docente y la definición de las políticas institucionales en el marco de la relación que propone la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 entre inclusión y educación musical.



En nuestro rol de docentes formadoras de formadores en una escuela de música popular de la provincia de Buenos Aires hemos detectado ciertas ideas, creencias, imágenes, discursos acerca del “don natural”, la “musicalidad”, el “talento para la música”, “lo que puede aprenderse”, como representaciones simbólicas preexistentes, que en interdependencia con el sentido común del campo artístico y del sentido común de la sociedad se cristaliza dentro de las instituciones educativas y sus agentes. Así, la condición de “artista músico” como una “esencia”, como propiedad “sustancial” se materializaría estableciendo una división entre superiores e inferiores, operando como criterios de verdad sobre los límites y potencialidades de los estudiantes y, por lo tanto, sobre sus propias producciones musicales.

Esta constatación nos movió a investigar y pensar reflexivamente en términos de inclusión educativa los modelos de formación docente musical con el fin de abrir nuevos interrogantes y habilitar la construcción de otros dispositivos de intervención para abordar las trayectorias socioeducativas y escolares desiguales, fragmentadas y heterogéneas de los estudiantes (Tiramonti, 2011) que eligen la carrera docente. Para empezar, comenzamos por hacer una revisión de marcos teóricos desde los aportes de Ciencias Sociales, y de antecedentes sobre las representaciones y expectativas de los profesores de educación artística acerca de las capacidades y aptitudes de los estudiantes y sus implicancias para las prácticas educativas inclusivas.

En este artículo presentamos el resultado de dicha revisión, un estado del arte, aún no acabado ni completo, que ha de ser visto como un primer avance de la investigación que nos proponemos llevar adelante.

### **Aportes sociológicos para entender el campo de la educación musical**

¿Qué concepciones de formación musical circulan por los profesores de educación musical? ¿Qué ideas estructuran el modo en que se organiza la enseñanza musical? ¿Cuáles son las expectativas

que tienen los docentes de sus alumnos y cómo impactan en ellos? ¿Cuál es la jerarquización de saberes musicales tácitamente aceptada? ¿Qué implicancias tiene la ideología del don en los procesos de enseñanza de una carrera de formación docente musical? Esta ideología del don, ¿también establece diferencias “naturales” en las aptitudes musicales según el género de sus estudiantes?

El campo de las Ciencias Sociales en general y las teorías de la educación en particular, nos aportan varios elementos teóricos que habilitan la búsqueda de posibles respuestas a los interrogantes propuestos, con el objeto de abrir, situar o actualizar los análisis sobre la formación docente en la carreras de educación musical. A pesar de que la educación artística y, en particular, la educación musical se han insertado tempranamente desde los orígenes de nuestro sistema educativo, la producción de conocimientos en torno al área tiene aún un largo camino por recorrer.

Si bien estas notas no serán suficientes para despejar dichos interrogantes, adentrarnos en un vasto cuerpo conceptual complejo y diverso para problematizar sobre la cuestión de los dones, los talentos innatos, el aprendizaje adquirido y la meritocracia, nos acercará a un ejercicio intelectual y pedagógico que colabore en poner bajo sospecha las propias retóricas y prácticas inclusivas-excluyentes en la formación docente de las carreras de educación musical.

Para ingresar a la temática, diversos estudios e investigaciones dialogan y profundizan miradas y abordajes para el estudio de la “genialidad” en el campo artístico, que van desde analizar los procesos macro-sociohistóricos a los procesos micros, como lo serían las prácticas educativas cotidianas (Bourdieu, 1999, 2003, 2014; Elias, 1991; Kaplan, 1994, 1997, 2008).

En el plano macroestructural, podrían identificarse a grandes rasgos dos teorías que abordan la temática. Por un lado, aquellos estudios historiográficos<sup>1</sup> decimonónicos que colocan como protago-

---

1 En la introducción a *La sociedad cortesana* (1982), Elias desarrolla la gran diferencia entre la historiografía con la que él discute y la sociología histórica que pro-

nistas a los individuos, sus capacidades innatas y dones hereditarios; en los que se plantea que hay grandes talentos, magnos exponentes —que inclusive, a veces, forman parte de clanes familiares integrados por excelsos exponentes de artistas— y que necesariamente van a surgir, irrumpir, expresarse y socializarse en algún momento o etapa de la historia. Por el lado opuesto, están las teorías que colocan a las estructuras sociales, culturales e históricas por encima de los sujetos, y que conciben que son ellas fundamentalmente las que condicionan el desarrollo de las capacidades personales.

En vinculación con la última postura, Norbert Elias (1991), en su obra *Mozart, sociología de un genio*, plantea desde el título la paradoja de la posibilidad de comprender sociológicamente a una figura tan individualizada, representada discursivamente como un “genio” o “niño prodigio”. En esta difícil tarea el autor destaca la importancia del análisis de las condiciones donde los músicos se socializan,<sup>2</sup> los condicionamientos estructurales de la sociedad cortesana en la que vivió Mozart, el estatus social del artista en la época y los criterios que establecen los cánones que definen qué es una obra artística y qué no; para vislumbrar la música que produce y el estatus que alcanza en su profesión. Asimismo, sostiene que para comprender, incluso, el más singular de los rasgos de una persona, debe reconstruirse el tejido de imbricaciones sociales en el cual está inserto el

---

pone, mientras que la primera realiza los episodios ejemplares, el acontecimiento destacado y las figuras sobresalientes, la segunda pone de relieve las configuraciones sociales.

- 2 Vinculado con esta idea, pero desde lo que se llaman estudios microsociológicos, también podríamos citar la obra de Howard Becker (2009) *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*, donde el autor, como representante teórico de la Escuela de Chicago, analiza en algunos capítulos el mundo del arte de los músicos de jazz en la ciudad de Chicago de los años cuarenta y comienzos de los cincuenta del siglo pasado, a partir de las actividades colectivas y cooperativas que hacen posible la producción artística. En los discursos de los músicos aparece como autorrepresentación y definición de sí mismos la capacidad de poseer un misterioso “don natural” que los ubica al margen del resto de las personas. Esta idea se sintetiza en la voz de un músico de aquella época: “No se puede enseñar a alguien llevar el ritmo. O tienen ritmo o no lo tienen. Y si no lo tiene, no hay quién le enseñe” (2009: 105).

sujeto y descubrir los deseos que busca satisfacer y que no están sustancialmente inscriptos en él antes de toda experiencia.

En sintonía con Elias, Pierre Bourdieu (1999, 2003), como toda la tradición estructuralista, propone pensar relacionalmente los hechos sociales, esto es centrar el análisis en la estructura de las relaciones objetivas de un espacio y momento concretos, que determina las formas que pueden tomar las interacciones y las representaciones que los agentes tienen de la estructura, de sí mismos y de los otros, de la posición en la misma, de sus posibilidades y de sus prácticas.

Para el autor francés, el mundo social se descompone en una multitud de microcosmos o *campos*, “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 2003: 9), cada uno de los cuales posee desafíos, objetos e intereses específicos. Los campos son relativamente autónomos, tienen sus propias reglas, diferenciándose relativamente por la persecución de un fin, por lo que se define lo que está en juego y engendra el interés que le es propio. Los agentes ocupan determinadas posiciones en tanto poseedores o no de un “elemento socialmente valorizado” en ese campo de fuerzas, es decir, en función del capital que se busca acumular (diplomas, conocimientos, estilo de vida, dinero, contactos, adquisiciones profesionales, habilidades específicas, origen social, etc.).<sup>3</sup>

Por su parte, Enrique Dussel (2006) utiliza el concepto de campo en un sentido aproximado al de Pierre Bourdieu.

---

3 Raquel Lorenzo García también trabaja con la noción de campo, definiéndola como: “la organización social de un dominio, incluye todas las estructuras del dominio, especifica los modelos habituales de conducta o los papeles que se esperan de las personas que ocupan diferentes posiciones. Está formado por el conjunto de instituciones sociales que seleccionan los aportes o las variaciones más importantes producidas por los sujetos. En estas instituciones, se encuentran los contemporáneos que evalúan y confirman los resultados obtenidos por los sujetos. Ellos son los que deciden qué variaciones se incorporan a un dominio determinado, por lo que esta fuerza está formada por todas las personas que pueden afectar la estructura de un dominio” (2005: 12).

Según el intelectual argentino, nuestro mundo está compuesto por múltiples campos. Cada uno, por su parte, puede estar atravesado por otros. El sujeto sabe cómo comportarse en todos ellos; tiene mapas cerebrales para cada uno de ellos lo cual le ha valido de un largo aprendizaje del poder moverse sin cometer errores prácticos, de lo que no tiene sentido desde el horizonte hermenéutico que cada campo supone.

Cada campo tiene grupos de intereses, de jerarquización, de maniobras; con sus respectivas expresiones simbólicas, imaginarias, explicativas. Se puede efectuar entonces una topografía o mapa de las diversas fuerzas emplazadas respecto de las cuales el sujeto sabe actuar. Pero dicho campo no es solo un texto para ser leído, ni símbolos para ser decodificados, ni imaginarios para ser interpretados; son igualmente acciones puestas con finalidades, repetidas en instituciones, estructuradas en consensos, alianzas, enemistades. Son estructuras prácticas de poder de la voluntad y narrativas para ser conocidas por la razón práctica intersubjetiva.

El campo es ese espacio político de cooperación, de coincidencias, de conflictos, con “relaciones bifurcadas (o plurifurcadas) de causa-efecto, no lineales, sino sociales y políticas”. Así, cada persona se define en relación con los otros en un campo delimitado “donde lo que queda fuera es lo que no le compete y lo que queda dentro es lo definido como componente por las reglas que estructuran las prácticas permitidas dentro del campo” (Dussel 2006: 17).

Ahora bien, a partir de los aportes señalados, si nos referimos más específicamente al campo artístico musical, podríamos preguntarnos si es el “don musical”, “la musicalidad”, “la calidad artística musical” el elemento socialmente valorizado, aquel bien escaso que está en juego, la grilla de legibilidad a partir de la cual se orientan los trayectos educativos. O también, si es la pretensión de su posesión o reconocimiento lo que definiría las prácticas áulicas en los espacios de formación de las técnicas y de la formación de formadores desde los distintos roles (educadores y estudiantes) que asumen los agentes.

Al respecto, Bourdieu (2003) propone una serie de interrogantes pertinentes para la construcción del artista:

El artista es aquel de quien los artistas dicen que es un artista. O bien: el artista es aquel cuya existencia en cuanto artista está en juego en ese juego que llamo campo artístico. O, incluso, el mundo del arte es un juego. En el cual lo que está en juego, es la cuestión de saber quién tiene derecho de decirse artista, y sobre todo de decir qué es artista (2003: 25).<sup>4</sup>

En relación con esto, y poniendo en cuestionamiento la idea del don natural y el “mito de la mirada”<sup>5</sup>, en una conferencia dada en una escuela de arte, el sociólogo francés plantea:

¿el arte debe y puede enseñarse? (...) Hay quienes dicen que no y sólo creen en el don hereditario. La creencia en la transmisión hereditaria del don artístico está todavía muy extendida. Esta creencia carismática (de *carisma*, gracia, don) es uno de los grandes obstáculos para una ciencia del arte y de la literatura: llevando las cosas al extremo, puede decirse que uno nace artista, que el arte no puede enseñarse y que hay una contradicción inherente a la idea de la enseñanza del arte (2010: 23).

---

4 Respecto de la idea de definir cómo se construye la noción de artista, Christopher Small (1980) al analizar la música fuera del marco europeo, como la de las culturas de Isla de Java y de Bali, advierte que en ciertas culturas no occidentales, que están penetradas por las artes, no tienen en su lenguaje una palabra para designar los términos “arte” y “artista”, ya que la música forma parte de la vida cotidiana y no es una actividad separada sino intrínseca a la vida misma.

5 Bourdieu (2003) propone analizar la mirada como un producto social: “la mirada es un producto social, y está habitada por principios de visión y de división socialmente constituidos (que varían según el sexo, la edad, la época, etc.) y de la cual se puede dar cuenta sociológicamente” (2003: 35). Asimismo, designa al conjunto de creencias asociadas al orden de las cosas característico de un universo social dado como la doxa. Estas creencias se imponen, de manera prerreflexiva, indiscutida, e inevitables generando una adhesión muda y acrítica a los presupuestos a la vez cognitivos y evaluativos de un sentido común.

Estas preguntas con las cuales nos interpela Bourdieu, nos conduce a avanzar en el próximo apartado sobre el papel de la escuela, una de las instituciones más significativas en los procesos de subjetivación de niños y jóvenes, en la producción de discursos y prácticas sobre los éxitos o fracasos educativos.

### **Senderos discursivos que se bifurcan entre los dones, la meritocracia y el aprendizaje adquirido**

Los discursos sociales deterministas son anteriores en el tiempo a la constitución de los sistemas educativos modernos, pero la escuela se convirtió en el reducto principal para la difusión de la ideología de los talentos naturales, y en dispositivo primordial para la asignación y distribución del talento en la sociedad (Karabel y Halsey, 1976).

Desde la Segunda Guerra Mundial surgen los primeros estudios de las desigualdades educativas basadas en la teoría del Coeficiente Intelectual como variable central. También proliferan las investigaciones de los empiristas metodológicos basadas en la relación educación, igualdad y movilidad social (Coleman, Campbell, Hubson, Mcpartland, Mood y Weinfeld, 1966; Blau y Duncan, 1967).

No obstante, a mediados de sesenta hasta los setenta comienzan a sentarse las bases para una serie de estudios socioeducativos que correlacionan la desigualdad en los logros escolares con las tipificaciones y expectativas escolares, en donde la figura del maestro y del profesor comienza a jugar un papel preponderante.

En *Pygmalion en la escuela*, Rosenthal y Jacobson (1968, 1980) plantean que las personas hacen más a menudo lo que se espera de ellas que lo contrario, incluso pudiendo ser las expectativas de los docentes un factor determinante de la conducta de los estudiantes. En un contexto más amplio, esta línea proveniente de la psicología social, se enmarca a su vez en los enfoques clásicos de la “teoría de la atribución”.

Por su parte, Bourdieu y Monique de Saint Martín (1975) incorporan al debate en cuestión la categoría de *juicio profesoral*, partiendo del supuesto de que el conocimiento práctico de los profe-

sores es una operación que pone en juego sistemas de clasificación que reorganizan la percepción y la apreciación sobre los desempeños escolares de los estudiantes incidiendo en la construcción del éxito o fracaso escolar de los mismos. De este modo, se construye una taxonomía escolar, que es, a su vez, una taxonomía social eufemizada, porque funciona como una clasificación social que tiende a redefinir las diferencias sociales de clase en diferencias de “inteligencia”, de “don”, de “talento”; lo que es igual a decir: diferencias de naturaleza, fuente y origen de la desigual distribución del éxito o fracaso escolar. Sin embargo, expresa la desigual distribución de capital cultural legitimado entre los alumnos.

Otro autor, Álvarez Uría (1999), reflexiona sobre la desigualdad escolar a partir de la biografía del escritor Albert Camus. Entendiendo a la escuela como constructora de subjetividades, y el lugar potencial de los docentes en ello, su análisis se centra en el papel de la escuela en la construcción de alternativas posibles frente a destinos que parecen mostrarse como inevitables.

Por otro lado, dentro de los estudios empíricos en escuelas argentinas, Kaplan (1994, 1997, 2008) y Ferrero (2003), posicionados en el análisis de la preponderancia de la estructura social sobre los individuos en el plano histórico actual, y matizando y profundizando los aportes de la teoría socioeducativa crítica, se proponen descifrar cómo se producen los discursos escolares del éxito y del fracaso escolar que apelan a la determinación biológica de las capacidades y al origen innato de las aptitudes individuales. Estos principios ocultos de percepción, clasificación y nombramiento por parte del docente, son resignificados por la experiencia social singularizada del estudiante, realizando también un cálculo simbólico sobre su propia valía escolar y oportunidad a futuro.

Dichos autores, definen que algunos alumnos –en especial de sectores en situación de vulnerabilidad social– tiendan a asignarse lo que se les atribuye, rechazando lo que les es negado bajo premisas, tales como: “esto no es para mí”, “fracasé porque la cabeza no me da para el estudio” o “no nací para el estudio”.



En las trayectorias educativas diferenciales de los niños provenientes de diversos sectores sociales, grupos étnicos, sexo, nacionalidades se justifica la primacía de algunos individuos sobre otros y, consecuentemente, la persistencia de jerarquías sociales “naturales”, referidas a características personales o intrínsecas al individuo, que explicarían la supervivencia e inexorabilidad de la desigualdad social.

Así, se construye un discurso meritocrático<sup>6</sup> que fundamenta como legítimas las jerarquías sociales existentes siendo la inequidad social producto del esfuerzo y la capacidad de algunos y de la desidia y la falta de aptitud de otros. Entonces los más exitosos son los más aptos. Fuera de la situación histórica y de las relaciones de poder, las posiciones de privilegio serían producto del esfuerzo personal basado en una superioridad “genética”, la “inteligencia”, los dones o facultades innatas.

Por último, Lucy Green (2001) en su obra *Música, género y educación* también analiza las concepciones y percepciones de los docentes sobre las aptitudes y actitudes de los estudiantes en las clases de música en Gran Bretaña, pero incorporado una perspectiva de género. La autora estudia cómo son consideradas/os las niñas y los niños, no sólo por sus docentes, sino también por ellos mismos y por los otros niños; y cómo esto está vinculado especialmente con la percepción de sus habilidades como “compositores musicales”.

En este sentido, las representaciones de los docentes sobre las estudiantes, inclusive sobre ellas mismas, se basan en juicios sobre ciertas predisposiciones naturales del género femenino, son más obedientes, voluntariosas y trabajadoras que los niños. Por el con-

---

6 Hay que buscar su legado en el pensamiento liberal clásico. De acuerdo con Hobsbawm (1997), en el paso del orden social “dado” a otro “producido” –logrado con la doble revolución política e industrial del siglo XVIII– surge la “carrera abierta al talento” como una institución característica de la era burguesa y liberal. Esto implicó la aparición del mérito como criterio para justificar y legitimar las diferencias sociales propias del nuevo sistema capitalista, convirtiendo a la escuela, bajo una aparente neutralidad frente a la desigualdad social de los alumnos, en una institución clave para disociar en el plano de lo simbólico el éxito social de la clase de pertenencia.

trario, a los niños se los concibe y también se autoperciben, como traviosos, sin compromiso o responsabilidad y descuidados. Estas concepciones tienen un efecto destino en cuanto se aplica a las actitudes en torno a la composición.

Si una niña compone una pieza musical buena, se explica esto porque “por supuesto” ha trabajado duro, ha escuchado al maestro, ha invertido mucho tiempo haciendo esta tarea: ¡fue diligente! Aun cuando produzcan buenos resultados, los maestros y estudiantes están inclinados a pensar que las niñas carecen de creatividad.

Pero si es un varón el que ha compuesto una pieza de música buena... ¡guau! ¡Debe ser porque es brillante, creativo y original! Porque, ¿de qué otra forma pudo haber logrado algo tan bueno, si nunca hace ningún trabajo, ni escucha a su maestro? (2016: 140).

Para sintetizar, a modo esquemático, se podrían definir cuatro posiciones que giran en torno a las causas de la desigualdad escolar: a) una concepción innatista o biologicista que afirma el carácter natural de la inteligencia y que se expresa como “don”, “talento”, “predisposición”, “inclinación”, “vocación innata”;<sup>7</sup> b) una concepción ambientalista que la concibe como el producto de la influencia adulta y el ambiente cultural de crianza, donde el lenguaje escolar aparece como “adaptación al medio”, “estimulación”; c) una posición intermedia que otorga dependencia mutua entre componentes innatos y adquiridos: “posibilidades innatas afloradas por la estimulación”,<sup>8</sup> y d) la última, desde una mirada superadora, que centra el foco en las propias prácticas educativas, donde la educabilidad de un estudiante no depende ni de sus aptitudes naturales ni de las

---

7 Estudios recientes sobre el avance de la neurociencia en el campo educativo demuestran un renovado planteo del antiguo positivismo biologicista bajo una matriz posmoderna y fuertemente funcional a la perspectiva neoliberal (Liwski, 2017, Lipina, 2017).

8 Raquel Lorenzo García (2006) intenta sintetizar elementos presentes en cada una de estas posturas a través de un modelo de talento que combina componentes cognitivos, motivacionales y volitivos.

condiciones sociales exteriores, sino que se concreta “en la `situación escolar`, en las relaciones sociales e individuales simultáneas que caracterizan el aprendizaje” (Kaplan, 2008: 11).

### **Concepciones y prácticas artístico-pedagógicas en la educación musical**

Tal como se señaló al comienzo del artículo, a pesar de que la educación artística y, en particular, la educación musical se han insertado desde el comienzo de nuestro sistema educativo, la producción de conocimientos en este campo aún tiene un área de vacancia importante en el país, lo cual nos invita a una profunda exploración y estudio.

A continuación, recuperamos algunos antecedentes de investigaciones que problematizan las concepciones y prácticas artístico-pedagógicas en la educación artística en general, y en la enseñanza de la música en particular.

En primer lugar, los aportes de Silvia Carabetta (2014) en su trabajo “Ruidos en la educación musical”, situados en un conservatorio de música “académica” de la provincia de Buenos Aires, permiten entrever la tensión entre dos paradigmas que operan en la educación musical y que difieren tanto en sus concepciones como en sus prácticas.

Uno de ellos, la *Educación musical estética* (con su principal referente Bennet Reimer<sup>9</sup>), predica la existencia de una “buena música” que es aquella que tiene que ver con la genuina expresividad, y ésta surge cuando los sonidos están organizados “estéticamente”. Es una posición esencialista que predica la existencia de un canon musical considerado legítimo y verdadero, capaz de elevar o refinar el gusto

---

9 Bennet Reimer (1932 - 2013) fue un educador de la música estadounidense y uno de los mayores referentes del modelo de la Educación Musical Estética. Durante los setenta, el movimiento de la Educación Musical Estética queda consolidado con la publicación del autor de su libro *Philosophy of Music Education*. Sus investigaciones fueron promovidas por el gobierno federal de los Estados Unidos y su filosofía fue soporte de varios proyectos curriculares de educación artística.

de quienes la aprecian, siendo necesarias ciertas condiciones previas o *habitus*<sup>10</sup> para poder valorarla como código necesario para descifrarla como bien simbólico. A los educadores musicales formados en esta línea les corresponde la tarea de redimir a los estudiantes de los mundos musicales cotidianos que pertenecen a las distintas expresiones de la música popular no académica.

Un segundo paradigma, *Educación musical praxial* (basada en la teoría generada por David Elliot y Thomas Regelski, entre otros),<sup>11</sup> que critica al primero y afirma la importancia cultural de la participación musical en la vida humana cuyo significado como expresión artística es construido colectivamente y comprometido con las diferentes dimensiones sociales. En este sentido, Regelski (2004, en Carabetta, 2014) propone que el currículum enseñe a valorar la música, como praxis, “en el cruce de los valores y las necesidades erigidos por una sociedad o por un grupo dentro de ella” (2014: 28).

El primer paradigma se ha constituido como la voz autorizada en los conservatorios de música “académica” y tensiona a quienes se forman como educadores musicales ya que los sitúan a ejercer violencia simbólica en las prácticas educativas donde se desempeñen como maestros de música, negando el capital cultural de los alumnos a quienes deben “aculturar”. Particularmente relevante para la reflexión que proponemos es la consideración que Carabetta (2014) hace de los centros de estudios musicales como reproductores de la música legitimada:

los conservatorios de música formarían parte del complejo juego de reproducir el arbitrario cultural, que tienden a difundir, a in-

---

10 Este concepto de Bourdieu refiere al capital cultural incorporado, la forma de disposiciones durables relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores en sentido práctico (*ethos*), habilidades que se adquieren en la estructura social en la que los individuos se forman.

11 A partir de los ochenta uno de los mayores críticos de la Educación Musical Estética de Reimer es el canadiense David J. Elliot, quien a través de su obra publicada en 1995, *Music Matters: A new philosophy of music education* (Oxford University Press), sienta las bases de la filosofía praxial de la educación musical.

culcar, la concepción de música legitimada (...). Si uno desea ser maestro de música, obteniendo un título, deberá recurrir, como en cualquier carrera, a las instancias específicamente acreditadas para tal fin, esto es, a los conservatorios, que, en tanto instituciones escolares, transmitirán un conjunto de saberes, valores, actitudes, o arbitrario cultura, en torno a la música y su enseñanza, que directa o indirectamente influirá en sus alumnos, otorgándoles un cuerpo común de categorías de pensamiento, un código común desde donde comunicarse con los demás, desde donde organizar, clasificar y calificar las prácticas musicales propias y ajenas (2014: 44-45).

En cuanto a la formación de músicos populares y educadores musicales especialistas en el género, creemos, a modo hipotético, que se juega un arbitrario cultural que también tendería a difundir, organizar, clasificar y calificar las prácticas musicales influyendo a los estudiantes, otorgándoles un cuerpo común de categorías de pensamiento, valores y actitudes, y haciendo participar al conjunto de la comunidad educativa de un sentido que les es común, una doxa.

La propia Carabetta (2014) afirma que el problema de la exclusión no se agota en la transmisión exclusiva de la música académica por parte de los conservatorios, sino en los intentos de imponer criterios uniformes de apreciación y evaluación de “la música” y “los músicos” que contrastan con la diversidad de las experiencias musicales.

es una cuestión de géneros musicales. Todas las formas de hacer música, dice Elliot (2005), envuelven un tipo de pensamiento multidimensional, de manera que el imponer un método uniforme de apreciación para todas las músicas de todos los lugares y todos los tiempos es opuesto a lo que es observable sobre la producción y la experiencia musical de todos los días, diversa, ambigua, abierta, provisoria, intersubjetiva. La musicalidad y la capacidad de escucha no son dones naturales repartidos al momento del nacimiento, son formas de cognición muy ricas y complejas; así, la educación mu-

sical en las escuelas debiera promover una educación general para todos y no una preparación para elegidos, promoviendo la capacidad de “musicar” y experimentando, de esta manera, formas de conocimiento abiertas, flexibles, concertadas, base de una educación crítica (2014: 206-207).

Otro estudio empírico es el de Lezcano, Isuardi, Contreras y Zoloa (2008) sobre las concepciones del arte y su incidencia en las estrategias de enseñanza de la educación artística durante el Ciclo Básico de la Educación Secundaria en tres escuelas de la ciudad de Trelew. Los autores llegan a la conclusión de que las representaciones sobre lo que se considera una manifestación artística se constituyen en la historia personal y en la formación profesional de cada docente. Los docentes no sólo construyen una concepción de arte, sino que además construyen representaciones sociales de las características y posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes que inciden en sus propuestas de enseñanza con más determinación que sus valoraciones sobre lo artístico.

El trabajo muestra el modo en que la propuesta y selección de contenidos que realiza el docente, depende de la formación que tuvo, de la historia personal, de las experiencias que vivió como estudiante de ese lenguaje, de la posibilidad o no que haya tenido de observar a otros docentes y de encontrar modelos, y de la propia experiencia como docente a lo largo de los años. Estos resultados sugieren la importancia de indagar en la historia personal y experiencias que los profesores vivieron como estudiantes y profesionales para explicar la diversidad de sus prácticas docentes.

También se puede mencionar otro trabajo referido a las representaciones sociales sobre la práctica docente en la educación artística, en este caso, en los Profesorados de Artes (música y visuales). Sus autores, Alzamora, Barroso, Garbarino, Cusel, Forte, Pechin y Santos (2009), plantean que las representaciones de los docentes sobre las prácticas en educación artística varían según la interpretación que se tiene del objeto arte y su vinculación con el compo-

nente pedagógico-didáctico en la formación docente inicial, por lo cual condicionan el sentido de la práctica del rol profesional que el estudiante realiza durante el profesorado, a través del/los modelos/s didáctico/s que se implementan, desde lo que están nítidamente separados o bien los que avanzan en propuestas de integración. Vinculado con esto, se produce un entrecruzamiento con las representaciones de los estudiantes, futuros docentes de Artes Visuales y Música, que pueden aceptar u oponer resistencia en distinto grado al proceso de enseñanza y aprendizaje, generando disposiciones diferenciadas ante el modelo didáctico del docente. Así, los autores esbozan como conclusión que según sean las representaciones de los actores sobre la educación artística, se reproducen o transforman el sentido de las prácticas docentes.

Desde México, en su artículo referido a los aspectos implicados en el talento y en la práctica de un instrumento musical, Iris Xóchitl Galicia Moyeda (2007) plantea dos grandes modelos para comprender el concepto de talento y luego los utiliza para aplicarlos en el campo de la música a partir de algunos aspectos que forman parte del debate en la educación musical y sobre el cual se han realizado algunas investigaciones: el oído absoluto y la edad en la que deben iniciarse los estudios musicales.

La autora abre interrogantes en torno a la idea del talento y su vínculo con la enseñanza: si hubiera que abandonar la tarea de enseñar a los individuos que no tienen talento, qué es lo que llevó a aquellos ejecutantes famosos que iniciaron su formación musical desde muy pequeños a ser virtuosos (la práctica acumulada desde pequeños, una predisposición especial hacia la música y/o el instrumento, su historia, familiar, el talento fue educado o encauzado bajo una guía profesional, o una combinación de todas), entre otras. Sin embargo, como no todos los niños prodigios se convierten en virtuosos en la vida adulta, considera la posibilidad de nuevas preguntas respecto de si el talento es necesario pero no suficiente o si será que la práctica constante del instrumento no es tarea de los talentosos. Incluso abre la pregunta sobre “si la práctica es quizás

tan importante como para pensar que ésta ayude a los que no tienen talento” (2007: 51).

Respecto de la definición de talento menciona el empleo común de dicha palabra para denotar una aptitud natural que hace a su poseedor susceptible de recibir un alto grado de pericia en un campo especial y constata que el tema dentro del campo de la música ha sido muy poco desarrollado y continúa en debate con dos posiciones que surgen de los modelos planteados para otras disciplinas: una que sostiene que el talento es producto del medio ambiente de influencia y otro que recurre a los factores innatos, encontrándose también posiciones intermedias.

La autora da cuenta de la existencia de distintas propuestas para evaluar las habilidades musicales que indicarían la potencialidad de los individuos de convertirse en músicos profesionales exitosos que toman aspectos tonales, rítmicos y armónicos. Dentro de estas propuestas para la “detección” de sujetos –principalmente niños– con potencialidades musicales menciona el manual desarrollado por el Departamento de Educación de Ohio (2004).<sup>12</sup>

Sobre la detección temprana de las habilidades musicales la autora reporta investigaciones que estudiaron si existían estructuras cerebrales que se encuentren desarrolladas diferencialmente en edades tempranas y que pudieran predisponer a los niños a desarrollar habilidades musicales. Los resultados no mostraron diferencias entre los grupos en las evaluaciones neurológicas, ni tampoco en aquellas realizadas en los dominios cognitivo, motor y musical.<sup>13</sup>

---

12 El manual incluye diversos registros (*checklist*) que deben emplear profesionales especializados para detectar si los niños poseen dotes musicales. Otras aproximaciones, además de estimar las habilidades musicales, valoran lo que se ha denominado como percepción estética, la cual comprende cuestiones musicales que no implican logros académicos. También se usan pruebas de personalidad, inteligencia, fluidez verbal y de intereses personales e interés en la realización de nuevas tareas, así como cuestionarios a los padres y maestros que indiquen actitudes y actividades de los niños hacia la música, puesto todos son elementos reportados por la literatura como con una influencia importante en el desempeño de los ejecutantes de música (Freeman, 2000 citado en Iris Xóchitl Galicia Moyeda (2007: 56)).

13 “Se encontraron correlaciones entre las habilidades musicales de carácter per-



También cita a Trainor (2005) quien, interesado en saber si los cambios estructurales y funcionales de los cerebros de los músicos son adquiridos por la práctica o si se presentan en un período crítico temprano en la vida de las personas, recopila investigaciones en las que se indagan las relaciones entre diversos aspectos neuronales y las actividades musicales, sin conseguir una apreciación certera por lo poco representativo de la muestra y por ser, en general, investigaciones de carácter correlacional. Menciona otras investigaciones de Trainor que determinan la existencia de periodos críticos para el aprendizaje de la música que pueden extenderse hasta los doce años.

Por su parte, la autora afirma que se consideran talentosas o con dotes musicales, a aquellas personas que poseen “oído absoluto” (OA), es decir, la habilidad para identificar y/o cantar una nota sin una referencia externa y expone las investigaciones pertinentes.<sup>14</sup>

Luego de dedicarle un apartado a la práctica musical, a la importancia de la orientación docente en tanto contemple la indicación de un entrenamiento mental y otro físico/motor; de sesiones de estudio cortas y frecuentes; de tener un objetivo específico en cada sesión; de escuchar material como modelo; de estructurar una secuencia para las actividades fomentando actividades extracurriculares, plantea a modo de cierre que para la detección de aspirantes talentosos en el campo de la música “es necesario diseñar instrumentos de evaluación adecuados a las diferentes edades para considerar si los individuos tienen o no facilidad para desarrollar habilidades musicales” (2007: 64-65), dirigidos por un equipo interdisciplinario que indague no sólo las habilidades musicales del estudiante sino también aspectos como su forma de estudio, dedicación, motivación, influencia de compañeros, la familia y la escuela.

---

ceptual, el razonamiento no verbal y la conciencia fonémica de los niños. Tales correlaciones, de acuerdo con los investigadores, sugieren similitudes en los patrones de reconocimiento visual y auditivo, así como la existencia de un sustrato neurológico común para el procesamiento de información musical y del lenguaje” (2007: 58).

14 Para mayor profundización del tema, la autora destaca los estudios de Chin (2003), Baharloo y cols., (1998 y 2000) y Gregersen y cols. (2000).

El resultado de las investigaciones que han ocupado a Iris Xóchitl Galicia Moyeda sobre el oído absoluto y la edad en la que deben iniciarse los estudios musicales no parecen confirmar la necesidad de establecerlos como condición excluyente para la profesión de la música. Sin embargo, su interés parece orientarse a la detección de aquellos que “demuestren” a través de alguna herramienta concebida por un saber experto, sus talentos excepcionales para la música.

Otro estudio significativo es el de la española Cecilia Jorquera Jaramillo (2002), quien se interesa por la construcción de una didáctica del instrumento musical.

Entendiendo a la didáctica instrumental como un producto histórico, la autora hace un recorrido histórico del desarrollo del virtuosismo instrumental y analiza la expansión y consagración de un modelo estético del sonido en el marco del modelo cultural de la música occidental eurodocta. A través de la difusión de ejercicios que los maestros de instrumento en tiempos anteriores creaban especialmente para cada alumno según la dificultad que debían superar o la habilidad a desarrollar se construyó un modelo de validez absoluta en el campo de la enseñanza musical,<sup>15</sup> cuyos valores implicados en la práctica musical virtuosística “pueden llegar a extremos de verdad poco razonables” (2002: 3).

La autora reconoce en este modelo su deficiencia en las competencias comunicativas y relacionales a la vez que implica también otro aspecto como lo es el del modelo de belleza del sonido que domina la didáctica instrumental. El modelo estético del sonido revela un punto de vista etnocéntrico que no contempla la posibilidad de expresiones diversas ni la existencia de otros patrones de belleza.

Como contraparte, Jaramillo afirma que se vuelve indispensable en toda actividad didáctica partir de los saberes previos del estudiante, valorar lo que sabe o puede hacer, lo que es capaz de producir aunque se trate de una competencia lejana respecto del objetivo

---

15 Para ejemplificar, relata la vivencia de una alumna de clarinete, cuando asistió a su primer clase de instrumento con su primer profesor y luego de haber hecho el primer intento de demostrar lo que sabía hacer con el clarinete el profesor le expresó: tocas como un buey.

estético, musical y didáctico de las músicas que se van presentando como repertorio para conocer y practicar.

La actitud abierta respecto del patrón de belleza:

estaría además justificada por la misma disciplina estética, si tomamos en cuenta que su nacimiento es ajeno al estudio de lo bello, mientras se refería en cambio al estudio de la experiencia sensible. [Y agrega:] En cambio de restringir la acción musical a la repetición de modelos preestablecidos, se puede abrir un amplio campo de búsqueda creativa y aprendizaje de elementos musicales no necesariamente tonales, sin embargo indispensables para la formación de la sensibilidad musical del futuro instrumentista (2002: 4-5).

La idea expresada por Jaramillo es que el profesor debe formarse no sólo desde el saber experto, –la música–, sino que el docente “debe ser capaz de diagnosticar necesidades afectivas y cognitivas de sus alumnos, de estimular y reforzar su motivación, de organizar las actividades por grados y valorar las diversas estrategias de aprendizaje, manejando situaciones colectivas e individuales (...) Debe saber ser/estar en la relación con sus estudiantes” (2002: 7).

Desde esta perspectiva se concibe que el alumno está situado dentro de una red en donde se transmiten valores que pueden otorgarle una visión de lo que significa su rol como músico. Así la autora ve la necesidad de plantear un nuevo modo de enfrentar el aprendizaje destacando la importancia de que el alumno aprenda a aprender para poder enfrentar el repertorio que él mismo elegirá, descartándose así un repertorio fijo.<sup>16</sup>

---

16 Según Jaramillo, el proceso educativo constituye una trama de interacciones y en este sentido valora los aportes de Gay Cialfi (1988) sobre el aprendizaje socio-cognitivo y de Ovejero (1990) sobre el aprendizaje cooperativo. Los estudiantes y los maestros trabajando interactivamente entre ellos y con las familias. Por tanto el saber docente debería incluir también lo que refiere al estudio de los grupos, sus dinámicas, las fuerzas que lo influyen y condicionan.

Otra preocupación de la autora es el momento de la incorporación de la lecto-escritura musical y la pertinencia de “tocar de oído” que en muchos casos no se considera indispensable para incluir en las clases de instrumento. Se menciona que con el neologismo “audation”, creado por Gordon (1997), se considera a esta habilidad una característica esencial del buen músico, que Jorquera (1993) en otro artículo denomina “representación mental del sonido” y la justifica como una práctica imprescindible para una formación musical consciente. Rescata las tradiciones del método Suzuki, Orff y Dalcroze en este sentido.

No se puede olvidar que muchas culturas mantienen viva la música en la memoria de sus generaciones y la transmiten sin recurrir a la escritura, donde la didáctica instrumental consiste en asimilar la técnica instrumental, aprender un repertorio, aprender a improvisar y componer, e incluso, en aprender a construir el instrumento: “el músico no es sólo intérprete, como sucede en las culturas musicales occidentales doctas, sino que debe formarse como músico completo, que adquiere varios de los talentos mencionados anteriormente (McPherson, 1996) y además debe transformarse en artesano luthier” (2002: 11).

Por último, Jaramillo recupera del trabajo de McPherson (1996) la existencia de siete campos en los cuales el talento musical se puede desarrollar: ejecución-interpretación; improvisación; composición; arreglos; análisis; apreciación y dirección siendo un pilar imprescindible para motivar proponiendo la elección del repertorio para que lo estudie en su instrumento.

En otro trabajo, Jaramillo (2009) informa los resultados de una investigación realizada durante 2006 y 2007 sobre las ideas de estudiantes de Maestro acerca de la educación musical. Dicha investigación fue realizada con la participación de 120 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla a partir de un cuestionario que rondaba en la distinción entre sonido y ruido; las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje musical. El diseño de tipo cualitativo pretendió relevar las nociones que los estudiantes tienen sobre esas cuestiones y se verificó que la manera

en que los estudiantes conciben la música, la distinción entre sonido y ruido y las ideas que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje musical reflejan las corrientes de pensamiento que circulan en el campo disciplinar y refieren a distintos modelos, siendo uno de ellos el hegemónico y el más representado.

Los modelos identificados por Jaramillo, desde una perspectiva sociogenética, son: el tradicional con sus dos variantes: el *modelo académico* y el *modelo práctico*. En el académico la música se concibe como un producto, cuyo disfrute está relacionado con la comprensión de su organización estructural y esto sucede a partir del análisis de las obras musicales. La lecto-escritura musical es importante en este modelo. La enseñanza consiste en explicar, proponer conceptos teóricos y el uso de la notación musical. La repetición y la imitación son fórmulas repetidas. Por su parte, el modelo práctico es complementario del anterior. Se identifica la experiencia musical que demandan un quehacer y un disfrute individual a partir de lo cual se adquieren destrezas.

El modelo comunicativo considera a la música como un juego, un entretenimiento del que se participa grupalmente. Tiene relación estrecha con el mundo del espectáculo donde las actividades son un fin en sí mismas. El modelo complejo contempla la idea de música como producto y evento entendida desde el punto de vista biológico, afectivo y de la experiencia cultural: un evento complejo. Se distinguen sonido y ruido desde una visión cultural e histórica.

El resultado de dicha investigación llevó a concluir que prevalecen ideas de matriz bastante tradicional aunque no existe una coherencia en las respuestas. De todos modos, el modelo complejo no tuvo mayor frecuencia en las respuestas.

La autora concluye su trabajo reconociendo la necesidad de replicar este estudio y preguntándose si con métodos y contenidos que se propongan en dirección del modelo de profesor investigador —quien se propone comprender más profundamente las ideas de los estudiantes para mejorar la docencia—, los estudiantes llegarían a enriquecer de modo más profundo y estable sus ideas. No obstante, el

“magistrocentrismo” no contribuye a valorar el modelo de profesor investigador capaz de producir aprendizajes verdaderamente significativos en los estudiantes, desde una educación musical crítica.

Desde otro punto de vista, el aporte sobre la educación musical lo realiza Mercé Vilar Monmany (2004), a partir de tres enunciados sobre la música:

- ⇒ Es una manifestación consustancial de la naturaleza humana que se produce en todo tipo de organizaciones sociales y culturales.
- ⇒ Es un lenguaje que facilita la socialización de los actores sociales y les implica en el uso de un sistema expresivo que no encuentra paralelismo en otros sistemas simbólicos.
- ⇒ Todo ser humano posee aptitudes musicales que le permiten participar activamente, de un modo u otro, en el hecho musical.

Desde esta perspectiva, la condición innata para la música se da “en el ser humano” de manera espontánea en las primeras manifestaciones sonoras de los niños y acompaña a la humanidad en un gran número de acontecimientos de su ciclo vital. Así, la música no se enseña, sino que va formando parte del legado de saberes que la colectividad transmite de generación en generación. La persistencia del hecho musical es indisociable de la vida cotidiana y permite que las personas tengan acceso a una educación musical ligada a las formas de expresión propias de su contexto. Es en el proceso de *enculturación* que el entorno más próximo ejerce su influencia sobre el desarrollo de determinadas capacidades y habilidades de los seres humanos.

Puede afirmarse que el ser humano posee una predisposición innata para la manifestación de conductas musicales, que le permiten usar y comprender unas determinadas formas de emisión sonoras –diferentes de las del habla–, a las que puede otorgar un sentido expresivo y comunicativo. Por esta razón, la música se considera un lenguaje y, en tanto que lenguaje, se convierte en un instrumento

de expresión individual y de comunicación entre los miembros de una sociedad, en el que confluyen tres valores fundamentales: percepción, expresión y comunicación, que le confieren una dimensión equiparable a la de otros sistemas de lenguaje utilizados por el hombre (2004: 8).

Asimismo, agrega:

la importancia del contexto y del significado que en cada contexto alcanzan determinadas combinaciones sonoras, se transforman en un hecho particularmente relevante en el campo de la educación musical. La selección de determinados estilos musicales, las actitudes frente al significado de otras maneras de “vivir” la música o de formas diversas de expresión sonoras, la valoración de lo que se considera un fenómeno musical o no musical, son elementos muy sutiles que el docente debe considerar en toda su amplitud y profundidad al abordar su trabajo docente (2004: 10).

Luego de citar estudios psicológicos sobre las aptitudes musicales centrados en la determinación y la dimensión del talento musical, tales como los test psicométricos sobre aptitudes musicales de Seashore (1960) o Gordon (1965), el test sobre las preferencias musicales de Gaston (1958) o el test sobre destrezas para la ejecución instrumental de Colwell (1970), el autor reconoce que en los últimos tiempos se ha confirmado efectivamente la existencia de aptitudes musicales innatas en todos los individuos y en todas las culturas, aunque dependen del entorno cultural y de la acción de los procesos educativos.

En síntesis, si bien admite que se pueden encontrar capacidades más marcadas en algunos individuos, éstas también son o han sido estimuladas por el medio social y educativo. Así es que “todo ser humano dispone de un amplio potencial de capacidades que le permiten, de una forma intuitiva o estimulada por medio de diversas prácticas educativas, aproximarse al hecho musical, ya sea como

receptor, como intérprete o como creador” (2004: 13).

### **A modo de cierre: Repensando los contextos de formación y la práctica docente en la educación musical**

En el desarrollo de este trabajo hemos recopilado algunas reflexiones que forman parte del campo de la educación artística en general y de la educación musical en particular y que dan cuenta de distintos posicionamientos respecto del quehacer educativo. En una primera aproximación podríamos hacer aparecer las preocupaciones de los autores relevados mediante un juego de antinomias expresados en estos pares contrarios.

La aptitud de pocos versus la aptitud de todos, oído absoluto versus *audation* (tocar de oído), centralidad de la lectoescritura versus diversidad de códigos, comprensión racional versus comprensión vivencial, imitación y repetición versus ampliado con improvisación, creación, y arreglos; músico intérprete versus músico completo, virtuosismo técnico individual versus habilidades instrumentales y sociales, repertorio eurocéntrico versus repertorio múltiple, repertorio fijo versus repertorio abierto, modelo relacional autoritario versus modelo relacional democrático, docente acrítico versus docente investigador.

En esta somera simplificación están representadas algunas de las fuerzas que describen las tensiones presentes en el campo de la educación musical. Por un lado, junto con la creencia del talento innato, la imposición de un paradigma musical con los valores *ad hoc* implicados en él; por otro, el cuestionamiento de sus bases desde una praxis crítica, reflexiva y contextualizada.

El recorrido de las lecturas expuestas en esta presentación nos conducen a repensar los sentidos, saberes y experiencias posibles que se dan en el pasaje por la educación musical en nuestras escuelas, lo cual nos habilita a formular otros interrogantes: ¿Cuántas trayectorias escolares quedan truncas o cuántas vivencias musicales se frustran por la hegemonía de la ideología del don en las clases de



música? ¿Cuáles son los capitales musicales de los estudiantes que son negados por desestimar distintas culturas musicales en el repertorio? ¿Qué lugar ocupan las experiencias locales en los procesos de inclusión educativa cuando lo que se impone es el modelo musical hegemónico y pedagógico tradicional?

Las preguntas planteadas nos suscitaron la idea de elaborar un proyecto de investigación implicando a estudiantes del Profesorado de Instrumento en música popular de la cátedra de Perspectiva Sociopolítica de la Educación de la Escuela de Música Popular de Avellaneda. Si bien el proyecto se elaboró, solo pudo llevarse a cabo de manera parcial. La revisión teórica y de antecedentes de investigación que realizamos y que expusimos en este artículo, nos sirvió para asumir un ejercicio intelectual y pedagógico con los estudiantes que colaboró en poner bajo sospecha las propias retóricas y prácticas inclusivas-excluyentes en la formación de los futuros docentes de las carreras de educación musical.<sup>17</sup>

Tal como lo plantea Gerhard Steingress (2006), la música no solo es un “reflejo” de la sociedad, sino también una de sus formas de reflexión, de producción de sentido y de relación social. El autor recupera los conceptos de Bajtín (1996) para referirse a las fuerzas “centrifugales” y “centripedales” que componen el arte, donde unas favorecen la creación de situaciones marcadas por la ruptura con los modelos y estructuras establecidas, y otras —las segundas— favorecen la expresión de la tradición.

Creemos que el espacio de la educación musical y de la praxis musical, debería asumir cada vez más su condición de fuerza centrifugal, un sistema abierto creativo donde pueda vivenciarse y recrearse el sentido subjetivo de los individuos al tiempo que se constru-

---

17 Participaron en la formulación del proyecto de investigación 2015 presentado ante el INFD y en la realización de entrevistas semiestructuradas los alumnos de la Escuela de Música Popular de Avellaneda: Matías Álvarez, Luciana Bianucci, Iván Bidacovich, Franco Bonadeo, Delfina Daverio, Brian Flomin, Matías Garuti, Paula Genonni, Agustín Giganti, Joel Jalile, Sebastián Jones, Iván León, Emiliano Monetti, Julián Saud, Joan Manuel Silva, Anahí Richard, Camilo Ruiz y Leonel Valentukonis.

yan nuevos significados colectivos de educadores y educandos. Una contracultura que se asuma como cuestionadora del individualismo competitivo como marca de identidad y que se constituya como un acto de reafirmación de lo colectivo y de la pluriversidad de identidades. que muestre frente a la tradición elitista de la educación musical su potencia crítica y cuestionadora abierta a la investigación y a la reflexión conjunta.

## Bibliografía

- Alabarces, P., y Rodríguez, M. G., comps. (2008): *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Paidós, Buenos Aires.
- Álvarez Uría, F. (1999): *Escuela y subjetividad*. Disponible en: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ampliatoria/Alvarez%20Ur%C3%ACa.pdf> (visitado el 29/03/2018).
- Alzamora, S., Barroso, C., Garbarino, A., Cusel, P., Forte, N., Pechin, C., y Santos, D. (2009): “Representaciones sociales sobre la práctica en educación artística en los Profesorados de Artes (música y visuales)”, en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Artes (UNR)*, n° 4.
- Baharloo, S., Johnston, P. A., Service, S. K., Gitschier, J. y Freimer, N. B. (1998): “Absolute pitch: an approach for identification of genetic and nongenetic components”, *American Journal of Human Genetic*, vol. 62, n° 1, pp. 224-231.
- \_\_\_\_\_. Service, S. K., Risch, N., Gitschier, J. and Freimer, N. B. (2000): “Familial aggregation of absolute pitch”, *American Journal of Human Genetics*, vol. 67, n° 3, pp. 755-758.
- Bajtín, M. (1996): *La imaginación dialógica*. Taurus, Buenos Aires.
- Becker, H. (1963): *Los extraños. Estudios en la Sociología de la desviación, cap. V y VI*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bianchetti, M. C, Bueno, L., López, F., Mamani, F. M. J., Párraga, O., Rojas et al. (2008). *Desarrollo curricular y prácticas educativas en el área artística. Un estudio acerca de los procesos formativos en las carreras de Profesorado de Arte en Danza y la Tecnicatura Superior en*

- Folklore*. (CDOC-INFD). Disponible en: [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Danza\\_Folclorica\\_Completo.PDF](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Danza_Folclorica_Completo.PDF) (visitado el 29/5/2016).
- Bourdieu, P. (2014): "Cuestiones sobre el arte a partir de una escuela de arte cuestionada", en A. Gutiérrez, *El sentido social del gusto*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2003): *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*, Aurelia Rivera, Ciudad de Córdoba y Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2000): *Cuestiones de sociología*, Ediciones Itsmo, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1999): *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona.
- Carabatta, S. (2014): *Ruidos en la educación musical*, Maipue, Ituzaingó.
- \_\_\_\_\_ (2016): "Entrevista con Lucy Green", en *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, Vol. 1 (nº 1), pp. 133-156.
- Chin, C. (2003): "The development of absolute pitch: a theory concerning the roles of music training at an early developmental age and individual cognitive style", *Psychology of Music*, vol. 31, nº 2, pp. 155-171.
- Colombres, A. (2007): *Sobre la cultura y el arte popular edición ampliada*, Ediciones del Sol, Buenos Aires.
- Contreras, H., Lezcano, L. y Zoloa, A. (2008): *Un estudio de las representaciones sociales sobre las concepciones de arte y su incidencia en las estrategias de enseñanza de educación artística durante el Ciclo Básico de la Educación Secundaria en tres escuelas de la ciudad de Trelew*, CDOC-INFD. Disponible en: [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/biblio/contenidos/Las\\_representaciones\\_sociales...523\\_2008.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/biblio/contenidos/Las_representaciones_sociales...523_2008.pdf) (visitado el 29/03/2018).
- Dussel, E. (2006): *20 tesis de política*, Siglo XXI, México.
- Elías, N. (1991): *Mozart. Sociología de un genio*, Península, Barcelona.
- Galicia Moyeda, I. (2007): "Aspectos implicados en el talento y en la práctica de un instrumento musical", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. 9 (2), pp. 49-68, Universidad Intercontinental, México DF.
- Gay Cialfi, R. (1988): *Psicología*, Bergamo, Walk Over.
- Gregersen, P. K., Kowalsky, E., Kohn, N. y Marvin, E. W. (2000): "Ear-

- ly childhood music education and predisposition to absolute pitch: teasing apart genes and environment”, *American Journal of Medical Genetics*, vol. 98, n° 3, pp. 280-288.
- Green, L. (2001): *Música, género y educación*, Ediciones Morata, Madrid.
- Guatari, F. (2000): *Las tres ecologías*, Pre-textos, Valencia.
- \_\_\_\_\_ (1996): *Caosmosis*, Manantial, Buenos Aires.
- Gutiérrez, A. y Saint Martin, M. (1975): “Las categorías del juicio profesional”, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales (Paris)*, n° 3.
- Hobsbawm, E. (1997): «La carrera abierta al talento», en *La era de la revolución 1789 –1848*. Editorial Crítica, Barcelona. pp. 169-184.
- Jorquera Jaramillo, C. (2002): “¿Existe una didáctica del instrumento musical?”, en *Revista Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, Vol. 1 (9), Mayo, pp.1-12. Disponible en: <http://musica.re-diris.es/leeme/revista/jorquera02a.pdf> (visitado el 29/03/2018).
- \_\_\_\_\_ (2008): *Las ideas de estudiantes de Maestro sobre educación musical*, Universidad de Sevilla, pp. 101-112. Disponible en: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/70/R70\\_9.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/70/R70_9.pdf) (visitado el 29/03/2018).
- Kaplan, C. y Silva, V. (2016): “Respeto y procesos civilizatorios Imbricación socio-psíquica de las emociones”, en *Revista Praxis Educativa*, pp. 28-36.
- Kaplan, C. y Ferrero, F. (2003): “*Los ganadores y los perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar*”, en *Revista Lenguaje y Sociedad*, 1(1), pp. 121-136.
- Kaplan, C. (2008): *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Colihue, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1997): *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1994): *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Aique, Buenos Aires.
- Karabel, J. y Halsey, A. H. (1976): *Poder e ideología en educación*, Oxford University Press, New York.
- Lipina, S. (2017): “Neuroeducación: derribando mitos sobre un campo

- promisorio”, en *Para Juanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas*, Año 5, n° 13, pp. 25-31.
- Liwski, N. (2017): “Neurociencias y positivismo biologista. L@s niñ@s ¿sujetos de derechos u objetos del capital mental?”, en *Para Juanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas*, Año 5, n° 13, pp. 13-17.
- Llomovate, S. y Kaplan, C. (coords.) (2005): *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc, Buenos Aires.
- Monmany Vilari, Mercé (2004): “Acerca de la educación musical”, en *Revista Electrónica Lista Europea de Música en la Educación*, n° 13, Mayo. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilarm.pdf> (visitado el 29/03/2018).
- Ovejero, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, Barcelona, PPU.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980) [1968]: *Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*, Morova, Madrid.
- Steingress, G. (2006): “El caos creativo: fiesta y música como objetos de deconstrucción y hermenéutica profunda. Una aproximación sociológica”, en *Anduli Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, pp. 43-75.
- Terigi, F. (2002): “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar”, en *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Paidós, Buenos Aires.
- Yourcenar, M. (1968): *Opus nigrum*, Ediciones Alfaguara, Madrid.

## *Capítulo 2*



# **Institucionalidad: inserción en espacios establecidos y su cuestionamiento**





## **Cultura y desarrollo local**

Apuntes para una crítica de la cultura como recurso a partir del caso de la música independiente en Avellaneda

*Por Guillermo Quiña, Federico Moreno, y Valeria Saponara Spinetta*

### **Introducción**

Desde que la cultura ha comenzado a considerarse una clave o recurso para el desarrollo en América Latina (Yúdice, 2002) –unos quince y veinte años atrás–, los distintos niveles de gobierno han incentivado las prácticas culturales alternativas o independientes, en especial en el plano local, con la expectativa puesta en que su impulso contribuiría a desplegar un desarrollo inclusivo para enfrentar o balancear los procesos de fragmentación social, empobrecimiento y desempleo. La cultura aparecía como un posible incentivo a las economías regionales, como posibilidad de generar oportunidades laborales allí donde las tasas de desempleo habían alcanzado los dos dígitos porcentuales, en tanto herramienta de fortalecimiento de lazos sociales y comunitarios rotos en medio del paradigma individualista y promoviendo, a su vez, el uso de las nuevas tecnologías digitales allí donde muchos trabajadores eran desplazados por procesos de tercerización y reconversión tecnológica global.

Dicha transformación se inscribe en procesos de más largo aliento, como el que dio lugar a la gestación del término de “industrias culturales” hacia fines de los setenta y que la UNESCO contribuyó a difundir e incentivar en las políticas públicas a escala global. Así es que, tal como afirman Barbieri, Partal y Merino, pudo observarse durante los ochenta un giro en las políticas culturales que de apuntar a las externalidades de la cultura pasaron a centrarse en las transversalidades y beneficios para la ciudadanía en pos de “contribuir a la mejora de las capacidades creativas estéticas de las personas, a la profesionalización



y consolidación de los sectores de las artes y la cultura, así como su aportación al desarrollo económico” (Barbieri, Partal y Merino, 2011: 479). Años más tarde, ya en el marco del avance de las industrias culturales como clave para el desarrollo económico, diferentes organismos públicos comenzaron a reconocer la importancia del sector independiente en diferentes ramas de la producción cultural, como la discográfica o editorial, y a propiciar e incentivar su crecimiento a través de diferentes programas y medidas. La convicción subyacente a ello es que se trata de actividades trabajo-intensivas, con capacidad para motorizar procesos de inclusión social que permiten atender a las diferentes dimensiones de la pobreza (Belfiore, 2006), como la laboral, educativa, social e incluso política. Esto no solo se advierte en los discursos oficiales o en políticas públicas sino también en gestores culturales e, incluso, artistas y profesionales de la cultura.

Nuestro artículo se propone debatir dichas expectativas contrastándolas con datos empíricos en el caso concreto de la producción de música independiente, esto es, aquellas producciones musicales llevadas a cabo de modo autogestivo, o bien a través de pequeños productores y/o sellos discográficos en el distrito de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. Indagamos particularmente tres aspectos: lo político, o la organización y participación a que da lugar su despliegue local, en particular a través de la Unión de Músicos de Avellaneda; lo tecnológico, o el aprovechamiento de las nuevas tecnologías digitales como herramienta del hacer cultural independiente, especialmente en la música grabada; finalmente, lo laboral o las condiciones de trabajo que implica para los músicos en lo cotidiano. Para ello, nos valemos de los aportes de la economía política de la música, los estudios culturales, la sociología del trabajo y los estudios sobre las nuevas tecnologías, en procura de llevar a cabo una aproximación interdisciplinaria que discuta la problemática de la inclusión y la cultura desde múltiples aristas y sentidos.

Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación UNDA-VCyT desarrollado durante los últimos dos años, enfocado en la producción musical independiente e integrado por docentes y estudian-

tes de la carrera de Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Avellaneda. El enfoque metodológico utilizado es de tipo cualitativo, apelando centralmente a la entrevista etnográfica con los actores en pos de desarrollar diálogos antes que cuestionarios preconcebidos (Sautú, 1999). A partir de ello se realizaron quince entrevistas a músicos, técnicos y productores de espectáculos y una decena de observaciones en pequeños espacios de música en vivo de la zona, entre julio de 2015 y septiembre de 2016. Como estrategia de triangulación se ha aplicado, por otra parte, una breve encuesta a 161 bandas musicales locales, mayoritariamente de distintas variantes del rock, con el propósito de enriquecer la caracterización del fenómeno.

### **Participación política y acción colectiva**

Uno de los aspectos centrales de la relación entre cultura y desarrollo en América Latina tiene que ver con el “retorno social” de la actividad cultural relacionado con la participación ciudadana y la acción colectiva (Barbieri, Partal y Merino, 2011) que fortalecería la dinámica cultural en el plano del capital social. Esto se alcanzaría al incentivar la participación de los miembros de la comunidad y fomentar el accionar colectivo para llevar adelante reclamos, canalizar demandas y organizar o planificar eventos culturales.

En el caso que abordamos, ello se enmarca en una suerte de mayor acercamiento entre la acción política y la actividad musical en los últimos años (Provéndola, 2015; Saponara Spinetta, 2016), que se ha vuelto evidente en el proceso histórico político que dio lugar a la elaboración de la Ley Nacional de la Música, aprobada por unanimidad por la Cámara de Senadores en 2012 y sancionada en 2013. Allí tomaron intervención diferentes agrupaciones de músicos y, a instancias de esta ley, se conformó el Instituto Nacional de la Música (INAMU), organismo autárquico con autoridades provenientes del ámbito musical que ha tenido un rol protagónico en el surgimiento y crecimiento de distintas organizaciones de músicos independientes en diversos puntos del país, a las que alentó a medi-

da que realizaban charlas y actividades destinadas, especialmente, a los músicos independientes y/o autogestivos.

Asimismo, la creación de la Unión de Músicos de Avellaneda (UMA), formalizada en 2014, constituye una clave para la comprensión de la dinámica que asume la acción colectiva y la participación política de los músicos en el ámbito local. Su objetivo es fomentar la actividad musical independiente en Avellaneda, facilitar a los músicos el acceso a escenarios y salas públicas así como vehicular demandas del sector frente a las autoridades locales. La UMA ha tomado activa intervención en la planificación y organización del ArdeRock, desarrollado anualmente por ésta, primero como un concurso local de bandas musicales y luego como festival de música en vivo. Ello le permitió constituirse como organización de referencia no solo de los músicos sino también como referente de la gestión en materia de música del gobierno municipal. Esta particular cercanía, si bien ha facilitado la consolidación de la UMA como organización, a su vez ha propiciado el alejamiento de músicos que, si bien inicialmente participaron activamente en su gestación, no compartían la perspectiva política del gobierno municipal o la recurrente intervención de la organización en actos partidarios de la agrupación del intendente. Con todo, se advierte un notable grado de organización de los músicos en Avellaneda, lo que oficia de contexto para comprender el modo en que lo político se vincula con la actividad musical y cómo es percibido por los músicos.

En efecto, los músicos entrevistados tienden a reconocer positivamente la importancia que la Municipalidad de Avellaneda –desde 2011 bajo la gestión de Jorge Ferraresi, del Frente para la Victoria– les asigna a diferencia no solo de gobiernos anteriores sino también de otros municipios de la zona, donde los músicos no asumen ese papel protagónico en la gestión cultural. Hay quienes critican cierto “aprovechamiento” de los músicos por parte del intendente o el interés de algunos músicos en obtener ventajas de distinto tipo, personales o para sus bandas, tal como nos contaba uno de los músicos con más trayectoria que entrevistamos:

esas cosas siempre tienen un rédito tanto la UMA como la UMI [N. del A.: Unión de Músicos Independientes], siempre tienen un trasfondo atrás que no deberían tener. [...] esos pibes siempre me llamaron, siempre hay un trasfondo de la cuestión que es clarísimo y mucha gente compra. [...] Cuando uno crea algo diciendo que solo lo hace para ayudar al prójimo y en verdad lo hacés por tener un cargo y ganar un sueldo, me parece que no está bien. Pero bueno ellos tienen sus ideales y creen que lo hacen bien, yo no los juzgo pero no participo (Entrevista 1).

Sin embargo, en conjunto advierten que la música independiente local es objeto de un interés digno de señalarse; lo notan no solo en la organización de festivales y recitales en el ámbito público sino también en la participación que les ha dado, en ellos, a los propios músicos y en los recursos destinados a las actividades musicales. Así lo indicaba un músico encargado de un pequeño bar con escenario donde habitualmente tocan bandas de rock:

Esos eventos los organiza el municipio que trae artistas y otras fechas nos dan a las agrupaciones [de músicos] para que armemos. Y cuando vienen bandas conocidas, las bandas soportes son del municipio. Eso lo maneja la agrupación [UMA], nosotros les mandamos una banda (Entrevista 5).

La UMA como organización de músicos, referida aquí como “agrupación”, es invitada a intervenir en la gestión de los eventos o recitales que realiza el municipio, específicamente en lo técnico musical: seleccionar a uno de los grupos miembro para cada fecha, asistir en el armado del escenario y el sonido, realizar la difusión por distintos medios. Merece destacarse que ello no siempre ha sido así, la participación efectiva de músicos en la organización de eventos musicales sucedió a partir de la tercera edición del festival Arde Rock, en 2015. Las dos ediciones previas de dicho evento, que

entonces asumió la modalidad de un concurso de rock cuyo premio era la grabación de un disco, habían sido llevadas adelante por el área de Cultura del municipio sin participación de los músicos. La consolidación de una organización local de músicos en 2014, si bien su proceso de formación se había iniciado tiempo antes, ofreció las condiciones para la participación de los músicos en la gestión del festival. A diferencia de los dos anteriores, éste se planteó como una oportunidad valiosa para muchas bandas de tocar con equipamiento profesional y en salas con mayor capacidad que los bares o pubs en los que suelen hacerlo. Ello ofreció un primer incentivo a la participación colectiva en una organización como la UMA, pues, si bien hay quienes dentro de ella mantienen una comunicación privilegiada con las autoridades municipales, la participación de los músicos siempre tuvo lugar a través de la organización colectiva.

Si esto se dio en la actividad musical en vivo, otro tanto sucedió respecto de la creación de la sala de grabación municipal, inaugurada en 2015, con el objetivo de ofrecer de modo gratuito a los músicos locales la posibilidad de grabar su material con infraestructura adecuada y equipamiento profesionales. En esa gestión también se invitó a la UMA a participar. A la fecha, numerosos grupos y músicos han pasado por la sala, y la UMA interviene en la selección de las bandas que la utilizarán, la ocupación del espacio y la planificación mes a mes de su agenda.

En otros términos, ese acercamiento entre músicos de rock y la política asume, en el caso de Avellaneda, una manifestación notablemente concreta, acaso en un juego de mutuo beneficio entre músicos y gobierno municipal; quien, a su vez, efectivamente convoca a sostener la organización de los músicos toda vez que es a través suyo que éstos tomaron activa intervención en el festival ArdeRock. Ellos se encargaron, previamente al espectáculo, de las tareas de: programación, selección de bandas, promoción, logística, armado del escenario, alquiler del equipo de sonido y, durante el espectáculo, el control en el ingreso, la apertura y el cierre del concierto, la presentación de las bandas y la gestión en general del *show*, lo cual llevaron adelante con relativa autonomía. Desde entonces, la UMA

ha organizado distintos *show* y festivales que contaron con el apoyo de la municipalidad, aunque ya sin estar a cargo de la gestión de las actividades musicales organizadas por esta última.

Lo que se encuentra en juego aquí es, pues, uno de los sentidos más importantes aunque menos visibles de la inclusión: el de la participación ciudadana y la acción colectiva. Según Barbieri, Partal y Merino, las políticas culturales pueden contribuir hacia la construcción de una ciudadanía activa y participativa mediante “el voluntariado y el asociacionismo [...] o la cooperación entre organizaciones y el trabajo en red” (2011: 487). Dicha construcción configura procesos de inclusión en la esfera del llamado capital social (y político) que, si bien no son cuantitativamente mensurables, tienen un impacto en la dimensión de la subjetividad colectiva de los músicos locales y enriquecen el ejercicio de sus derechos, fortaleciendo las capacidades políticas de los actores sociales.

En síntesis, más allá de los diferentes señalamientos respecto de los motivos y provecho que obtuvieron músicos y gobierno, existe un reconocimiento respecto de que la política de acercamiento del municipio de Avellaneda hacia los músicos propició la participación de éstos en la demanda colectiva de sus propios intereses; fomentó la organización como modo de canalizar sus reclamos, les permitió ser reconocidos como actores relevantes del ámbito cultural local, y sostuvo un proceso de inclusión en términos de ciudadanía que, si bien centrado en un grupo de bandas, generó un espacio muy valorado por los propios músicos. Como resultado, los músicos no solo adquirieron protagonismo en políticas públicas que históricamente se llevaron a cabo de modo verticalista, sino que apuntalaron su propia organización y fortalecieron la participación organizada en el ejercicio de la defensa de sus derechos.

### **Música independiente e inclusión digital**

La introducción y masificación de las tecnologías digitales ha significado un cambio vertiginoso del panorama de la industria de la música

en su conjunto en los últimos veinte años. Tanto para músicos como para intermediarios y consumidores, ha permeado a todas las instancias de la industria musical, sea de la gran industria o de la producción independiente, dinamitando la vieja industria discográfica centrada en la venta de fonogramas físicos (discos) y dando paso a una era de consumo en múltiples formatos y plataformas digitales (Fouce, 2012; Márquez, 2010). En ésta los músicos pueden valerse de las tecnologías digitales para realizar distintas tareas tanto propias del quehacer musical (grabación, procesamiento, masterización, etcétera) como de gestión (difusión, promoción, distribución, etcétera).

En este contexto, nos propusimos indagar los modos en que el desarrollo de la producción musical independiente y el impulso dado por la Municipalidad de Avellaneda incentiva y promueve el uso de las tecnologías digitales por parte de los músicos, aunque no se lo haya planteado explícitamente. Esto se funda en la asunción de que los procesos de inclusión digital no pueden quedar librados a perspectivas tecnologicistas sino que requieren ser indagados a partir de los usos que de las TIC hacen los actores concretos. Nos referimos al “uso con sentido” consciente por parte de los músicos en los distintos momentos y etapas de su actividad, que permite sostener un proceso de “apropiación social de las TIC” (Pittaluga y Rivoir, 2013: 55).

Según Zukerfeld (2013), las tecnologías digitales permiten condensar en bienes informacionales las capacidades subjetivas que otrora fueran solo propiedad de los especialistas, simplificándolas y abriendo a los músicos una serie de novedosas formas de trabajo mediante las nuevas tecnologías en relación con diversos aspectos de su labor. Esto llevaría a un desdibujamiento de la línea divisoria entre el músico *amateur* y el profesional, en especial gracias al uso de estudios caseros y de tecnologías digitales hogareñas (Woodside y Jiménez, 2012), a la vez que promueve el trabajo en red al abaratar las herramientas de creación y comunicación entre los productores culturales (Fouce, 2012).

Ahora bien, como se desprende del análisis de los datos empíricos de nuestro estudio, el caso de los músicos independientes de

género rock en Avellaneda presenta ciertas divergencias con las expectativas optimistas de estos planteos.

Desde ya, muchos de nuestros entrevistados resaltan las ventajas de las nuevas tecnologías en varios aspectos del trabajo musical y contraponen este panorama con las experiencias de los períodos predigitales, en los que la edición exigía cortar y pegar —en términos literales— una cinta magnética y las grabaciones suponían gran cantidad de ejecuciones para lograr el resultado deseado, lo cual demandaba una cantidad considerable de recursos. Las representaciones de los músicos, en sintonía con la bibliografía revisada, resaltan el carácter disruptivo, transformador y democratizador de las nuevas tecnologías aplicadas a la música. Sin embargo, al indagar en el uso efectivo y concreto de las mismas, se advierten notables brechas respecto de las supuestas potencialidades y virtudes del nuevo entorno digital en la música.

En efecto, del relevamiento cuantitativo realizado a las bandas inscriptas al festival Arde Rock III, un 45 por ciento de los casos no tenía ningún tipo de material editado y solo un 15 había grabado su obra de manera casera (sea para venta o mera difusión), en tanto el resto acudió a salas o estudios privados. Esto, sin embargo, no puede ser comprendido desde una perspectiva tecnologicista que reduzca la apropiación de las TIC a su mera disponibilidad, sino que exige un abordaje crítico respecto de las realidades de los propios actores antes que de supuestos ajenos a ellos. En el ámbito de la música, ello se evidencia en el supuesto de igualdad de oportunidades entre los músicos respecto de la producción de material propio (Woodside y Jiménez, 2012; Nuñez, 2013). Es aquí donde nos propusimos desplegar una mirada etnográfica que permitiera aproximarnos hacia su propia perspectiva en pos de comprender los sentidos asignados a su uso (Pittaluga y Rivoir, 2013) que motivan su adopción efectiva.

Existen entre los entrevistados diferentes usos: algunos utilizan una aplicación en el teléfono celular para grabar en formato digital mp3 y luego compartirlo con los demás miembros de su grupo para facilitar los ensayos; otros aplican, con mayor o menor pericia,



programas como el *Nuendo*, *Guitar Pro* o el *Pro Tools* para procesar diferentes pistas y armar bases sonoras para sus proyectos discográficos. Solo uno de los músicos, estudiante regular en un conservatorio de música, indicó utilizar el programa *Sibelius* de notación musical para la etapa de composición.

Fue posible reconocer en el campo una valoración y uso más marcado de las tecnologías digitales entre aquellos músicos con mayor dedicación y regularidad en el trabajo musical. En tanto, otros entrevistados dijeron poseer un conocimiento básico del uso de *software* para grabación y/o edición, aunque –pese a valorar la facilidad y comodidad de lo digital– delegan esas tareas en otros compañeros o personas externas a la banda familiarizadas con estas herramientas. Así lo indicaron los miembros de una banda durante el ensayo que presenciamos:

- Grabamos en un estudio pero [la] mezcla y máster [fueron realizados en] en la casa de este pibe, que era de la banda.
- Sí, él se da mucha maña, sabe.
- Ese pibe se fue de la banda hace un año y medio, pero quedó buena onda y hace un par de meses grabamos un par de temas (Entrevista 12).

En términos generales, su uso aparece de modo notablemente restringido frente a otras herramientas digitales para fines de difusión o promoción (tal es el caso de plataformas como *Facebook* o *Twitter*), en particular para quienes la música no representa su medio de vida.

Solo para difusión usamos *flyers* y sobre todo *Facebook*, que tenemos una *fan page* y una página común, y ahí sí contestamos todo, pero igual no es algo importante, son comentarios que nos dejan. No lo usamos [N. del A.: a lo digital] como herramienta porque no sabemos cómo ni tenemos las condiciones (Entrevista 5).

Aparece aquí una diversificación de las habilidades necesarias para ser músico en la actualidad, que tiene que ver con ser capaces de compaginar el manejo de un instrumento con el de las nuevas herramientas digitales que posibilitan el trabajo de composición, grabación, edición, trabajo colaborativo virtual e, incluso, difusión de la música. Una de las músicas entrevistadas reconocía la importancia de las tecnologías digitales para el hacer cotidiano musical, aunque advierte que se requiere de un cierto saber para poder ponerlo en práctica; para ella, “la tecnología es genial para acortar tiempos y producir fechas, organizar ensayos, maquetar temas, difundir, pero si las sabés usar” (Entrevista 7).

En este sentido, si bien podemos acordar, en términos generales, con la teoría de las múltiples habilidades necesarias en el capitalismo informacional (Zukerfeld, 2013), nuestro trabajo empírico evidencia cierta divergencia con esta teoría. Frente a los pocos casos, en particular músicos profesionales, docentes o técnicos, que evidencian múltiples habilidades en el manejo de herramientas digitales en los procesos de grabación, mezcla o edición. Gran parte tiene habilidades acotadas al manejo del instrumento o, eventualmente, de alguna herramienta informacional específica vinculada a lo sonoro o musical en tareas puntuales (por ejemplo, grabación). Eso obstaculiza su apropiación o el “uso con sentido” (Pittaluga y Rivoir, 2013) de tecnologías digitales en sus procesos de producción musical.

Por otro lado, es en la difusión y promoción de la obra editada, o de demos, donde acaso tiene lugar un uso más difundido de sitios como *YouTube* o *Facebook* (por su facilidad para subir contenidos audiovisuales sin requerir manejo experto); al mismo tiempo esto no se corresponde con un uso de plataformas comerciales como *Bandcamp*, *Spotify*, *Deezer*, *Soundcloud* o incluso *YouTube* para monetizar<sup>1</sup> las mismas obras que se busca difundir. Esto se comprende

---

1 La monetización no es sino la comercialización de fonogramas bajo modalidades propias de las TIC, especialmente de *streaming* o reproducción en línea y relacionada con la venta de espacios de publicidad cuando su acceso es gratuito o bien mediante suscripción paga.

al atender al gran número de reproducciones *online* que requiere una obra para generar ingresos significativos a su intérprete en estas plataformas (*The Guardian*, 03/04/2015), por lo que su uso carece de sentido para la mayor parte de los músicos independientes. Según uno de los músicos entrevistados, “hay contratos virtuales en *Spotify* pero es difícil hacer plata con eso [...] la idea es mostrarse y lograr difusión y que la gente lo vaya a ver” (Entrevista 3).

En otras palabras, los usos concretos de tecnologías digitales en la música local no dependen meramente de voluntades individuales sino que adquieren sentido al inscribirse en procesos cuyo despliegue proporcione ventajas concretas a los actores. Tal como ha planteado Benitez Larghi (2016), la apropiación y uso de TIC encierra desigualdades que responden a condiciones de vida, trabajo e infraestructura, entre otras, lo cual suele ser pasado por alto por perspectivas tecnologistas que dan por sentada una igualdad de condiciones en que los individuos se encuentran para aprovecharlas.

No se trata de desconocer que el desarrollo local de la producción musical independiente incentive el uso de nuevas tecnologías por parte de actores locales, sino que resulta necesario contemplar los obstáculos que enfrentan los procesos de inclusión digital en el terreno empírico de su actividad.

### **El trabajo musical independiente**

Cuando se piensa en la cultura como un recurso con capacidad de generar oportunidades laborales inclusivas, en el caso de la música el primer obstáculo surge en torno a cómo es ésta representada: ¿hacer música es un trabajo o un pasatiempo? Pese a que resulta mayormente claro para los músicos que se trata de un trabajo, no por ello deja de asumir un componente simbólico de pasatiempo que, sin contraponerse a “lo laboral”, aparece integrado en las motivaciones, la sensibilidad e incluso la dimensión emotiva de la actividad musical. Lejos de resultar algo anecdótico o secundario, hace a las posi-

bilidades de desplegar a través de la música procesos efectivamente inclusivos para sus actores.

Esta tensión inscribe a la actividad musical en la problemática del llamado trabajo creativo en los términos planteados por Hesmondhalgh y Baker (2011), por cuanto incluye actividades laborales que no resultan plenamente comprendidas como tales o que, aun cuando se reconocen así, se alimentan de un cierto sentido hedonista, lúdico o placentero que permite “postergar” la dimensión laboral, aunque no desaparezca como tal:

En lo personal la música es un laburo que no es reutilizable, no te deja guita, pero es laburo igual que todos. Hacés todo lo que hace cualquier laburante. Es exactamente lo mismo (Entrevista 5).

Lo expuesto resulta relevante en el caso de los músicos independientes en Avellaneda, en tanto uno de los puntos más problemáticos del análisis de los procesos inclusivos, en relación con la producción cultural, radica en la capacidad que las oportunidades laborales concretas tienen de ofrecer ingresos y condiciones que permitan sostener procesos de inclusión genuinos para los actores locales (Pérez Rubio, 2006), de modo de esperar un “retorno social” de las políticas públicas en la materia que tenga un efecto generador de oportunidades laborales en el sector.

Ciertamente existe hoy en Argentina un contexto que tiende a desincentivar el reconocimiento de un músico como trabajador, lo cual se inscribe, a su vez, en procesos de mayor alcance que en los últimos veinticinco años en la producción cultural implican condiciones laborales crecientemente inestables e informales y transferencia del riesgo empresario hacia sus trabajadores (Bulloni Yaquina, 2009). En Avellaneda, tal como sucede en la Ciudad de Buenos Aires (Quiña, 2016), es habitual que los músicos no cobren un salario o cachet por su trabajo y que su ingreso dependa de que la cantidad de entradas vendidas alcance el mínimo estipulado por el dueño o gerente de la sala, así como de la ayuda desinteresada de familiares

o amigos en cada evento. Según lo contaba nuestro entrevistado:

tenemos familiares y amigos que nos ayudan de onda, gratis. [...] Y todo personal, sale del bolsillo de cada uno. Por eso te digo que todos los gastos que uno tiene sumando sala de ensayo, instrumento, cuando se rompe algo, viajes, etcétera; creo que ni el diez por ciento se llega a cubrir [...] de los gastos (Entrevista 10).

La insuficiencia de los ingresos generados por la actividad musical para la reproducción de sus trabajadores es acaso el principal obstáculo para que éstos se dediquen de lleno a ella, máxime cuando su composición familiar exige ingresos regulares. Uno de los entrevistados, de hecho, sostenía que gracias a contar con un trabajo como operario en una fábrica metalúrgica durante los días de semana, podía llevar adelante su proyecto musical, siendo que este último no le genera ingresos suficientes por sí solo:

Yo soy músico y vivo de la música pero trabajo de lo que puedo. Bueno, hoy hace unos años que tengo un trabajo estable que me permite darme ciertas cuestiones porque yo tengo familia entonces la de hippie no la puedo hacer más (Entrevista 8).

A la dificultad de obtener un pago por su trabajo, los músicos entrevistados agregan que cuando esto se alcanza en algunos casos puntuales, se hace de modo informal sin registro alguno, pese a existir un convenio colectivo de trabajo —el n° 112/90—, que rige la actividad y estipula niveles salariales por tipo de tarea realizada.

Concretamente, la pregunta que corresponde hacer aquí es si la producción musical independiente local, que desde el gobierno comunal se procura incentivar, es capaz de generar alternativas viables para la inclusión económica y laboral de los actores locales. O si, por el contrario, las somete a una dinámica regida enteramente por el mercado privado de la cultura que tiende a precarizar e informalizar a los trabajadores de la música, tal como plantea Pérez Rubio

(2006) respecto de los riesgos que supone centrar las expectativas de inclusión en los emprendimientos privados de los individuos, incluso de modo velado, esto es, sin alzar el estandarte de la iniciativa privada. Más allá de la intencionalidad inclusiva de las políticas de fomento a la actividad musical independiente, ésta se ve obligada a adoptar formas de gestión que son las propiciadas por los mismos conglomerados del entretenimiento que sostendrían las dinámicas de exclusión a las que se intenta enfrentar.

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos indagado tres dimensiones a partir de las cuales pensar y debatir la noción de cultura como recurso para el desarrollo local a partir del caso de la producción musical independiente en Avellaneda, en pos de reconocer su capacidad para llevar a cabo procesos inclusivos genuinos y efectivos para sus actores.

Primeramente, observamos que en Avellaneda se dio especial lugar a la participación de los propios músicos en la gestión de espectáculos en vivo, sostenida por el municipio, así como en la gestión de la sala de grabación municipal, de reciente creación. Esto tuvo un claro impacto en la organización y participación colectiva de un sector históricamente reacio a agruparse para ejercer sus derechos y canalizar sus demandas; fortaleciendo los lazos entre sus actores, alentando la demanda colectiva de sus intereses, y contribuyendo a la consolidación de su organización.

En segundo término, nos aproximamos hacia el modo en que los músicos independientes se apropian de las nuevas tecnologías digitales en las diferentes etapas del proceso de producción musical, donde advertimos usos notablemente limitados, lo que impide hablar de un impacto digital inclusivo de estas políticas culturales y desmiente las expectativas que gran parte de la literatura especializada ha depositado en ello.

Tercero, en materia laboral se evidencian los mayores obstáculos y limitaciones para dar lugar a procesos genuinamente inclusivos

con oportunidades que efectivamente puedan volverse fuente del sustento de los actores: no se obtiene un ingreso suficiente, se reproduce el carácter temporal e inestable de su trabajo y el músico debe hacerse cargo de gestionar de modo individual su propia obra.

Finalmente, los datos empíricos analizados permiten concluir que pese a los esfuerzos del gobierno municipal, a través de sus políticas públicas en materia de música en vivo y grabada, éstas se manifiestan incapaces de ofrecer perspectivas de desarrollo e inclusión que escapen a la dinámica privada de la música en vivo y editada. Si bien han generado procesos de inclusión ciudadana, en clave de capital social, a través del fortalecimiento de su organización y de su participación en la gestión pública de la música, es dudoso que haya incentivado el uso con sentido de las TIC. Éste se manifiesta fragmentario y circunscrito a músicos con trayectoria y perfil profesional, y en términos laborales sus condiciones y niveles de ingreso distan mucho de ofrecer una alternativa sostenible para la gran mayoría.

De lo expuesto es posible ofrecer algunas claves y recomendaciones para mitigar desde las políticas públicas estas dificultades.

Primero, en pos de fortalecer la organización independiente de los músicos sería deseable la existencia de financiamiento autónomo que evite la necesidad de contar con el favor gubernamental año tras año.

Segundo, las políticas locales pueden subsanar parte del problema ofreciendo a los músicos los conocimientos necesarios para avanzar en el uso de tales herramientas, sea mediante ciclos de charlas o cursos de formación en *software* específico.

Tercero, respecto de lo laboral, resulta apropiado diseñar estrategias para impedir que los recursos públicos destinados a la música independiente alimenten una dinámica privada, donde los músicos son desconocidos como trabajadores o bien se les niega su derecho a un salario digno. El municipio podría, por caso, incentivar la adopción del convenio colectivo de trabajo vigente mediante incentivos fiscales o a través de los requisitos para compras y contrataciones.

Por último, y en un sentido más general, el presente trabajo procura contribuir a incentivar un debate que creemos necesario, en

torno de los alcances y limitaciones de la cultura en las políticas de inclusión y desarrollo locales, recuperando críticamente aquel planteo de Yúdice (2002) acerca del recurso que representa la cultura en la actualidad y en Latinoamérica en particular, hacia lo cual esperamos haber despertado inquietudes y preguntas que otros colegas e investigadores del campo cultural puedan continuar en sus terrenos específicos de abordaje.

## Bibliografía

- Barbieri, N., Partal, A. y Merino, E. (2011): “Nuevas políticas, nuevas miradas y metodologías de evaluación. ¿Cómo evaluar el retorno social de las políticas culturales? ”, en *Papers 2011*, nº 96, vol. 2, pp. 477-500, España.
- Belfiore, E. (2006): “The social impacts of the arts – myth or reality?”, en Mirza, M., ed., *Culture Vultures: is UK arts policy damaging the arts?*, Policy Exchange Limited, London.
- Benitez Larghi, S. (2016): “Desigualdades sociales y digitales: tras los rastros de la apropiación tecnológica entre jóvenes estudiantes secundarios de Argentina”, en *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, vol. 8, nº 13, pp. 67-79, Costa Rica.
- Bulloni Yaquina, M. N. (2009): “Flexibilización laboral y mecanismos informales de regulación de los mercados de trabajo: Un estudio en la producción cinematográfica argentina”, en *Trabajo y Sociedad*, 12 (11): 1-15, Argentina.
- Fouce, H. (2012): “Entusiastas, enérgicos y conectados en el mundo musical”, en Canclini, Cruces y Castro Pozo, *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música*, Ariel, Madrid.
- Hesmondhalgh, David y Baker, Sarah. (2011): *Creative labour*, Routledge, Abingdon, United Kingdom.
- Márquez, I. (2010): “¿Música en la nube? Experiencias musicales interactivas en la Red”, en *Revista TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, España.



- Núñez, M.L. (2013): "Soundcloud (sonidos para compartir). Producción internacional conjunta y distribución independiente", en Fernández, J. (comp.), *Periodizaciones de idas y vueltas entre mediatizaciones y músicas. Innovación en la Industria Musical*, pp.118-137, La Crujía, Buenos Aires.
- Pérez Rubio, A. (2006): "Acerca de la exclusión y otras cuestiones próximas", *Revista de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*, nº 2, Argentina.
- Pittaluga, L. y Rivoir, A. (2013): "Contribución del Plan Ceibal a la reducción de la brecha digital y a la inclusión digital", en A. Rivoir, (coord.), *Plan Ceibal e inclusión social. Perspectivas interdisciplinarias*, Udelar, Montevideo.
- Provéndola, J. I. (2015): *Rockpolitik. 50 años de rock nacional y sus vínculos con el poder político argentino*, Eudeba, Buenos Aires.
- Quiña, G. (2016) "Precariedad creativa: las condiciones laborales de la producción musical independiente en Buenos Aires", en L. Segnini y M. Noel Bulloni, (eds.), *Trabajo artístico y técnico en la industria cultural*, Itau Cultural, San Pablo.
- Saponara Spinetta, V. (2016): "La Ley Nacional de la Música: vínculos entre los músicos de rock y el Estado durante los gobiernos kirchneristas", en *Question*, 1 (51), pp. 90-106, Argentina.
- Sautú, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
- Woodside, J. y Jimenez. C. (2012): "Creación, socialización y nuevas tecnologías en la producción musical", en Canclini, Cruces y Castro Pozo, (eds.) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música*, Ariel, Madrid.
- Yúdice, G. (2002): *El recurso de la cultura*, Gedisa, Barcelona.
- Zukerfeld, M. (2013): *Obreros de los Bits. Conocimiento, trabajo y tecnologías digitales*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

### Fuentes periodísticas

*The Guardian* (03/04/2015).

# **El teatro como herramienta de transformación en usuarios de salud mental**

Nuevos espacios para la gestión cultural

*Por Amorina Martínez*

## **Introducción**

Algunos centros psiquiátricos, hospitales de día y manicomios trabajan el arte como terapia asistencialista, otros espacios más vanguardistas como el Frente de Artistas del Borda “entiende[n] al arte como una herramienta contestataria, formadora y transformadora donde distintos saberes y experiencias, dentro y fuera del hospicio, confluyen en una práctica transformadora de la salud mental hacia la desmanicomialización” (Sampayo, 2005). Sin embargo, la desmanicomialización no es un proceso que culmine con la salida del encierro sino que es solo el mero comienzo para el desarrollo de inclusión social y readaptación a las prácticas de una vida que en algún momento fueron excluidas. Reinsertarse laboralmente, tener acceso a la vivienda, la salud, soportar los prejuicios discriminatorios son todas problemáticas que surgen luego de la salida de algún centro psiquiátrico. En esta instancia, el teatro como proceso artístico colectivo, se convierte en el mejor refugio y el mejor método para obtener recursos para resistir.

Giles Deleuze (2012) sostiene que crear es resistir y la compañía teatral Barquitos de Papel, enteramente conformada por usuarios de Servicios de Salud Mental, entiende bien este concepto. Esta compañía, surge a partir de un taller permanente de teatro en el Hospital de Día del Departamento de Salud Mental del Hospital de Clínicas José de San Martín, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de 2008 la compañía teatral decide continuar su experiencia por fuera del hospital, apoyando el proceso de desmani-

comialización; utiliza otros espacios como salas de teatro y centros culturales. Desde aquel entonces viene realizando obras de creación colectiva propias. “El proceso grupal como dimensión de la creación colectiva para la transformación a través del arte debe tener en cuenta lo que cada uno de los integrantes aporta como inquietud artística o temática, así como las características e intereses grupales y sus potencialidades” (Blang y Wajnerman, 2010).

“Pssikiatry”, la obra más taquillera de Barquitos de Papel, representa al teatro de denuncia sobre los protocolos de encierro. Los actores confrontan con el tema desde un lugar poético. En la denuncia hay un proceso de liberación a partir de las voces de los excluidos: los locos. La obra presenta un planteo ideológico claro a pesar de utilizar recursos como la parodia o la metáfora. Es una crítica a las instituciones psiquiátricas y la problemática del encierro deshumanizado. La trama de la obra surge de las improvisaciones en los ensayos, su director, Valerio Cocco, va guiando y mediando para ayudar en el proceso de creación. Esta obra lleva dos años siendo representada en teatros independientes donde los ingresos que se obtienen de las entradas son destinados principalmente a sus actores. “Las inquietudes, deseos e intereses de los integrantes circulan en el trabajo colectivo, posibilitando que cada persona pueda hacer grupo y conformar un cuerpo artístico en el conjunto” (Blang y Wajnerman, 2010). Las temáticas consensuadas son, por lo general, relativas a alguna problemática o necesidad de expresar del colectivo de artistas. Cada personaje se construye desde las posibilidades y aptitudes que genera cada usuario. Del trabajo de observación se pudo contemplar que los usuarios que verbalizan poco, realizan mayor trabajo relacionado a la pantomima, mientras que otros prefieren la danza. El rol del director, para estos casos, consiste en llevar a las funciones aquello que se logra en los ensayos. Valerio Cocco cuenta que algunas frases que estos usuarios expresan son las voces que escuchan por la enfermedad. La idea es respetar esa forma de expresión y resignificarla en escena.

A través de la experiencia teatral autogestionada, esta compañía conformada en la actualidad por seis actores, un músico y su direc-

tor, es una de las pocas que en nuestro país trabaja por fuera de las instituciones de salud y centros psiquiátricos, logrando un impacto en beneficio de los usuarios. Si bien este trabajo se encuentra en curso, de los avances relevados a la fecha se propone analizar las subjetividades de estos sujetos devenidos actores y actrices que integran la compañía teatral Barquitos de Papel que, a través de su práctica teatral colectiva, transforman su realidad a través del arte.

### **Estado de arte: algunos conceptos**

La experiencia más significativa de desmanicomialización surge en Trieste, Italia, con la dirección de Franco Basaglia bajo la premisa “destruir el manicomio”. Franco Basaglia, psiquiatra de Venecia, intentó humanizar la salud mental. Cuando fue director del hospital psiquiátrico de Trieste (1971-79) completó el objetivo, cerrándolo. Fue el verdadero padre de la psiquiatría sin manicomios o antipsiquiatría. Faraone define el concepto de desmanicomialización como “el conjunto de experiencias llevadas a cabo por grupos políticos y técnicos cuyos objetivos simbolizan una redefinición de las prácticas en el área de la salud mental y que se oponen a la Institución Psiquiátrica o manicomio como instancia de cronificación, segregación y custodia más que como herramienta terapéutica” (Farone 1993).

Ayala Patricia entiende la desmanicomialización como “una construcción cooperativa entre sujetos provenientes de diferentes ámbitos, son saberes y prácticas diversas, buscando formar redes solidarias para legitimar las diferencias con los otros y no simplemente disgregarlas” (Ayala, 2016). En el marco de esta investigación entendemos la desmanicomialización como un proceso de liberación inacabado, que acompaña al usuario de salud mental a lo largo de toda su vida en sus prácticas cotidianas que permitan la inclusión social y que compete a toda la sociedad en su conjunto.

Nuestro trabajo plantea el arte en su práctica de teatro como una herramienta fundamental para el proceso de desmanicomialización. Para las autoras Bang y Wajnerman,

en la creación colectiva, el arte abre la posibilidad de abordar la realidad dando cuenta de ella de modos mucho más complejos y ricos que los posibilitados desde su enunciación. En este proceso hacia la transformación social se encuentran la función estética pero también la función social de la creación. En esta conjunción de funciones se develan nuevos sentidos profundos para la subjetividad comunitaria (Bang y Wajnerman, 2010).

El teatro colectivo permite no solo la transformación individual de los sujetos respecto de sus patologías propias sino que ayuda a integrar grupalmente y sociabilizar las problemáticas en conjunto, ordenarse en grupo, buscar las soluciones a través de planteos o debates y sublimar situaciones que la realidad interpone en un vacío social que los usuarios sufren al salir del encierro.

Para Zemelman Merino,

los sujetos son siempre situados en relaciones múltiples y heterogéneas, las cuales conforman el espacio que los determina en la naturaleza de su movimiento, que se traduce, en primer lugar, en el surgimiento de la necesidad de ocupar un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas, lo que se acompaña de la conformación de una subjetividad social particular (Zemelman Merino, 2010).

Adaptarse a un nuevo espacio artístico, social y cultural implica construir nuevas subjetividades individuales, pero también comprender el significado social de lo que representa lo construido para la sociedad. Construir subjetividades se entiende como la construcción de sentido interno que se genera al vivenciar nuevas experiencias donde confluyen el espacio de despliegue con los procesos internos y la carga socio-histórica de los sujetos.

La participación en el teatro colectivo, de las personas desmanicomializadas, permite ver que las subjetividades constituyentes son producto de su carga histórica de una situación de encierro y de lo

que provocan los estímulos del teatro como nueva realidad social. Una de las actrices de Barquitos de Papel, tras su primer episodio psicótico, comenzó a subir de peso debido al consumo de psicofármacos. A raíz de eso comenzó a tener problemas en las articulaciones por sobrepeso, esguinces y dolencias corporales. Cuando el director la convoca para la obra “Pssikiatry”, comunicándole que no encontraba reemplazo para ella, la actriz sabía que su papel tenía muchas escenas de baile. Aceptó el papel y decidió comenzar un tratamiento con nutricionistas. El teatro como herramienta de motivación, provocó un cambio radical en su autoestima y su manera de proyectarse a futuro dentro de la obra y fuera de ella, logró volver a su peso natural y mejorar así sus articulaciones y bienestar.

### **Avances de hallazgos**

En abril de 2017, Barquitos de Papel viajó a Córdoba capital y a Punilla en el marco del Primer Foro de Arte y Desmanicomialización organizado por La Red Nacional de Salud Mental. Durante las jornadas se realizaron observaciones, registros audiovisuales, notas de campo y entrevistas. El desarrollo del Foro tuvo lugar en un exmanicomio y las obras que syuuu e presentaron, de instituciones teatrales de todo el país, se realizaron en la Universidad Provincial de Córdoba. El análisis preliminar que se realizó recupera los relatos de las entrevistas e identifica los principales temas que surgen durante los ensayos, las funciones y la experiencia del viaje realizado. Partiendo de un análisis inductivo de datos, con categorías de interés respecto de los procesos de desmanicomialización en relación a los aportes teóricos, se generaron variables sobre resignificaciones y cambios en las subjetividades individual y grupal en los usuarios que transitan la experiencia del teatro en condiciones fuera del encierro.

A continuación se identifican algunas dimensiones analizadas durante las jornadas.

## **Encierro tras el encierro**

Durante el desarrollo de las jornadas del Foro de Arte y desmanicomialización realizado en el edificio de un exmanicomio, se pudo confrontar las diferentes respuestas frente a un mismo estímulo: el teatro. Aquellos usuarios de las compañías de teatro que trabajan fuera de los centros de internación se permitían salir a pasear por el río o el cerro y conocer la zona. Por el contrario, aquellos acostumbrados a realizar prácticas de teatro dentro de los centros de día o manicomios tenían resistencia a salir del lugar de hospedaje, aún en los días de jornada libre. Asimismo, los integrantes de organizaciones teatrales de instituciones de salud mental se identificaban como usuarios, distinto de aquellos que practican el teatro por fuera de esas instituciones que se consideran primordialmente como actores. Estos rasgos distintivos marcan la diferencia entre el concepto desmanicomializador restringido a la liberación artística, sumamente válido que mejora el bienestar de las personas respecto de una desmanicomialización efectiva que se interroga cómo seguir avanzando en el proceso de inclusión social.

Esta discusión fue llevada a cabo durante los debates del foro entre los integrantes de la Red Nacional de Salud Mental. La práctica del teatro por fuera de las instituciones de salud mental permite construir nuevas subjetividades respecto del movimiento y la liberación de los cuerpos. Al trabajar desde la improvisación y la composición colectiva, se adquiere seguridad, creatividad y se legitiman espacios como escenarios posibles por fuera del encierro. Esta seguridad que se adquiere se debe, además, a posicionar a los usuarios como actores y no como pacientes que realizan una mera actividad terapéutica. Esta decisión significativa, de romper con las terapias asistencialistas y trabajar en el espacio como artistas profesionales, con ensayos dos veces por semana, más que un efecto terapéutico posibilita la inclusión social. Gracias a esto, los integrantes de Barquitos de Papel, comenzaron a dictar talleres de teatro en el Centro de Educación Médica e Investigaciones Clínicas (CEMIC) conducidos por los propios usuarios. En esos talleres se trabaja so-

bre los mismos ejercicios actorales realizados durante los ensayos: *bodybrainstorming* que consiste en palabras continuadas que disparan acciones, ejercicios que vinculan música y movimiento, danza y gesticulaciones, entre otros.

### *Teatro desmanicomializado*

Los usuarios de salud mental realizan una distinción valorativa entre las prácticas de teatro dentro de las instituciones de salud mental y aquellas realizadas en teatros independientes o centros culturales. “El modelo de atención basado en la comunidad, a diferencia del modelo institucional, garantiza una mejor y más extensa atención con un mayor grado de satisfacción de los usuarios a la mayor parte de los problemas de salud mental de la población” (Bravo, 2000). Los actores de la Compañía Teatral Barquitos de Papel realizan sus prácticas por fuera de instituciones psiquiátricas, sin embargo, alguno de ellos realizaron talleres teatrales y obras dentro de espacios hospitalarios:

Hacer teatro me ayuda para la parte neurológica de la lucidez y el trabajo de Valerio (director) desde ya que es muy valorable como el de Luz que es también una actriz con quien hicimos una obra “Los Limonetos”, que parecía una obra de verdad, después un paciente se brotó, quizás, por el contexto, como que todo está en el marco del centro de capacidades diferentes y no está abierto al público o no está abierto como Barquitos de Papel.

Barquitos sí está abierto al público y puede venir cualquiera, puede entrar cualquiera a ver Barquitos de Papel y decidir y hasta se lleva una sorpresa porque tiene un mensaje muy fuerte de la psiquiatría que es muy manipuladora, pero el trabajo como Valerio como muchos profesionales (algunos, no tantos, otros que sí) que sin tener en cuenta la parte monetaria, hacen mucho es muy valorable para personas que tienen mucho amor por dar y no lo brindan, entonces, nada... está bueno.



Esta distinción a la que hace referencia el entrevistado, está dada por la diferencia entre el teatro terapéutico y el teatro independiente. El primero trabaja el teatro como herramienta de análisis para abordar la patología del paciente, por el contrario, el teatro independiente plantea la construcción estética y artística a partir de las problemáticas que surgen de los propios actores. Los sujetos se posicionan respecto del teatro independiente. Se presentan “obras de verdad”, donde los sujetos devienen en actores y dejan por un momento de ser pacientes psiquiátricos. Desde este punto de vista, no solo comprenden una nueva posición de su ser social frente al espectador, sino que, además, se generan nuevos significados sociales de lo que representa lo construido: una obra teatral creada y representada por sujetos que ya no son excluidos. Esta inclusión permite ampliar la posibilidad de generar una labor profesional con ingresos, como ser los talleres mencionados anteriormente dictados en el CEMIC, que son remunerados.

### **Actuar para sentir lo que no permiten los fármacos**

De las entrevistas realizadas fue relevante el modo en que las historias personales y la información acerca de las patologías de cada uno, surgían sin necesidad de hacer preguntas al respecto. Los entrevistados necesitan hablar, ser escuchados por personas que no sean psiquiátricas ni psicólogos. Necesitan ser escuchados por la sociedad. La situación de encierro debilita la comunicación verbal y gestual. Los fármacos entumescen los cuerpos y disminuyen las emociones. Durante el proceso de desmanicomialización, volver a insertarse en la sociedad constituye una problemática difícil de solventar. Sin embargo, el arte propone alternativas para fortalecer las subjetividades. El teatro, como herramienta, permite hacer frente a la realidad social, enunciada por sus propios protagonistas:

Actuar me sirve porque te metés en otros personajes, por ejemplo si yo por enfermedad como él decía (otro actor) ahora en la obra que

el LITIO anula los sentimientos y yo tomo LITIO, entonces capaz que no puedo expresar el enojo, capaz que dentro de un personaje de una obra, lo puedo expresar y eso lo puedo trasladar a la vida real si tengo una situación que necesite de esa emoción (Actor 1).

Aunque la actuación dramática es ficticia, la experiencia vivida en la representación es real y les permite expresar emociones temidas, cambiar patrones de conducta o exhibir nuevos rasgos. Una vez que las han vivenciado, aunque en modo ficticio, estas nuevas experiencias pueden formar parte del repertorio de la vida real (Emunah, 1994).

Yo lo único que quiero decir es que la vida no se arregla con una pastilla, y que muchas veces esas pastillas callan sentimientos, que a la corta o a la larga salen de la peor forma y por eso lo del veneno: Yo le dije al director por qué no hacer una obra que se llame veneno (Actor 2).

Los actores a los que nos referimos, tienen grandes dificultades para expresar y transmitirnos sus experiencias, emociones y sentimientos. La interpretación les permite expresarse más libremente sin temor a ser juzgados, criticados o rechazados. Dejan de ser lo que son para ser otra persona (Emunah, 1994).

yo ya había tenido tres brotes psicóticos de los cuales en esta misma obra se ven reflejados. Por ejemplo la de Álvaro paranoico, yo la tenía en el 2010 y veía el auto gris en frente del balcón de mi casa y creía que nos espían. Por eso está bueno superarse y ver eso a través de una óptica más objetiva (Actor 1).

A través del teatro, los actores de Barquitos de Papel comienzan a relacionarse con el entorno, despliegan roles, habilidades y estrategias que les permite desarrollar la percepción, la memoria, la gestualidad y el trabajo corporal. Crean a partir de la práctica, nuevas subjetividades y maneras de entender su realidad y transfor-

marla, convirtiendo así los espacios de actuación en una instancia de inclusión social en su relación con sus compañeros y con el público.

### **Teatro para la vida**

Uno de los testimonios más relevantes que surgió de las entrevistas, estuvo marcado por el aspecto subjetivo que planteó uno de los actores respecto de la contención que recibe por parte de sus pares. El rechazo social –sumado a los prodecimientos inhumanos de las prácticas de encierro de la psiquiatría tradicional– excluye a los sujetos no solo de la sociedad sino que perturba el sentido de su propia vida. El sistema ortodoxo manicomial se basa en aislar a las personas con problemas de salud mental en lugar de integrarlas a la sociedad.

La experiencia de la internación durante los períodos prolongados en grandes hospitales psiquiátricos, además de generar una serie de efectos negativos como la sobremedicación, la iatrogenia, el aislamiento, la ruptura de lazos sociales y la pérdida de dimensión singular que adquiere el sufrimiento psíquico para quien los padece, tiene como resultado una importante pérdida de sensibilidad y del pensamiento crítico (Ferigato, Sy, Resende Carvahlo, 2011: 353).

Ese día el director con un abrazo impidió mi suicidio, yo no sé cómo lo iba a hacer, pero lo iba a hacer, me iba a matar en escena. Yo di un monólogo. Me enfrenté al público y dije: “Esta función va dedicada a Daniela que está como Clara (personaje de la obra) padeciendo, mientras ustedes están tranquilos ahí en sus butacas, en una cama del Hospital de Clínicas”. En esa función cuando terminé la función sentí PAZ y lloré en cada momento pero todos estaban atentos a mí para que no convirtiera ninguna locura (Actor 2).

La verdad es que actuar es una prueba de que uno está vivo, de lo que uno puede dar, lo que puede ofrecer (Actor 1).

En un trabajo de Patricia Ayala en Paraguay –sobre desmanicomialización– la mayoría de los profesionales de la salud mental entrevistados, entiende la locura como una cuestión de exclusión y de aislamiento dentro de un modelo hegemónico que sigue funcionando. Se asocia, particularmente a la alineación y explotación a las que el sistema somete a los individuos. Por otro lado, entienden que la restitución de la funcionalidad social, en el fondo, es mucho más importante que el hecho de estar libre de síntomas (Ayala, 2016). Si el encierro psiquiátrico actúa bajo un sistema hegemónico de aislamiento y exclusión, el teatro colectivo determina el campo contrahegemónico de transformación social e inclusión. *Barquitos de Papel* representa una obra contestataria que da a conocer las prácticas manicomiales de encierro que en lugar de rehabilitar al usuario lo debilitan y lo aíslan de la sociedad en lugar de reinsertarlos en ella. La dramaturgia de la obra “Pssikiatry” nace de la visión y de la creatividad de los propios actores y actrices. Son ellos quienes proponen las dinámicas, los nombres de los personajes, las distintas escenas. Así es como el doctor, psiquiatra, que aparece en la obra, por momentos se convierte en paciente. Clara, la actriz principal, termina danzando quitándose el chaleco de fuerza y Sergio, el enfermero, se revela frente a las instituciones. Todas estas ideas surgen de los ensayos guiados por el director, quien capta de los ejercicios actorales las significaciones que los usuarios desean expresar para resignificarlos en la obra.

## Conclusiones

A través de la experiencia teatral autogestionada, cuyo sustento son los ingresos de las mismas funciones o los subsidios por participación en convocatorias o concursos, esta compañía es una de las pocas que en nuestro país trabaja por fuera de las instituciones de salud y centros psiquiátricos, logrando un impacto en beneficio de los usuarios, no solo social, sino también físico y psíquico. El teatro como herramienta, produce un cambio en el bienestar de sus participantes que radica en la construcción de nuevas subjetividades

producto de la relación entre su concepción socio-histórica de encierro y los nuevos espacios de sociabilización colectiva del teatro, a partir de la desmanicomialización.

El trabajo corporal y la técnica de improvisación permiten la liberación del cuerpo y de la mente. Esto les permite generar nuevas subjetividades con respecto al espacio. Romper con las barreras internas de su propia psiquis que limita los lugares de movilidad.

Gracias a los testimonios, se comprobó la reducción de consumo de fármacos y entumecimiento de los cuerpos producto del trabajo que se realiza para fortalecer la autoestima. Por otro lado, este tipo de teatro refuerza la capacidad de trabajo en grupo, la responsabilidad, la inserción laboral en la sociedad y el respeto hacia un colectivo que se asume como artista, que permite, así, erradicar todo prejuicio social que deshumaniza y excluye. De esta manera, los sujetos incorporan una subjetividad construida de lo colectivo que los aleja de su concepción de aislamiento y soledad que provoca el encierro.

Los integrantes, dentro de este proyecto colectivo, son considerados actores y organizadores de su mismo espacio de liberación y transformación.

Poder transcurrir la experiencia de vivenciar la práctica de actuación en un teatro independiente abierto al público constituye una primera instancia de inclusión social. Los prejuicios de la sociedad sobre la locura, las políticas psiquiátricas de encierro, aumentan la complejidad de la problemática de las patologías de salud mental de los sujetos. El teatro colectivo como herramienta de transformación e inclusión social posibilita a los usuarios construir nuevas subjetividades con respecto a la vida, las emociones y la manera de sociabilizar.

Entender su propia realidad a través de la actuación, aprender recursos para expresar emociones y poder ser parte del momento creativo habilita la posibilidad de proyectar una mejor calidad de vida que fortalece los vínculos con los otros y refuerza las capacidades para mejorar su propio bienestar. La construcción de subjetividades se va dando al compás de la capacidad de despliegue de los sujetos que establecen relaciones de pertenencia en un espacio artístico y colectivo.

Los usuarios de salud mental que integran la Compañía Teatral Barquitos de Papel devienen actores y asumen este rol como herramienta para la vida. El arte como acto de resistencia para lograr la inclusión social se presenta como testimonio en cada historia personal. El Proyecto Tres Llaves continua trabajando sobre la temática con el fin de sistematizar estas experiencias y poder contribuir tanto al campo de la salud mental como al artístico, considerando que la gestión cultural debe acompañar los cambios de paradigmas en estos espacios de transformación social.

## Bibliografía

- Ayala, P. (2016): “Representaciones sociales sobre desmanicomialización en profesionales de la salud mental”, en *Revista Paraguay desde las ciencias sociales*, revista del Grupo de Estudios Sociales sobre Paraguay, nº 7, pp.72-97, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Bang, C. y Wajnerman, C. (2010): “Arte y transformación social: La importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias”, en *Revista Argentina de psicología, RAP*, Edición nº 4, Argentina
- Bravo, M.F. (2000): “Hacia una atención comunitaria de Salud Mental de calidad”, Asociación Española de Neuropsiquiatría, Madrid.
- Deleuze, G. (2012): “Qué es el acto de creación”, *Fermentario* nº 6, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República Uruguay.
- Emunah, R. (1994): *Acting for Real Drama Therapy Process, Technique and Performance*, Brunner/Mazel, Inc., New York.
- Faraone, S. (1993): “Desmanicomialización. Notas para un debate sobre los procesos de transformación de las instituciones psiquiátricas asilares”, en *Revista Margen*, nº 3, edición digital, agosto 1993, Argentina.
- Ferigato, Sy, y Resende Carvalho (2011): “Explorando fronteras entre la clínica y el arte: relato de una experiencia frente al Frente de Artistas del Broda”, en *Salud colectiva*, nº 7, pp. 347-363, Buenos Aires.
- Sampayo, M. (2005): “Ladesmanicomialización como práctica contrahe-

gemónica en el abordaje de la salud mental”, Tesis de Licencia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Stolkiner, A. (2018): “Nuevos actores del campo de la salud mental”, en *Intersecciones PSI*, Revista electrónica de la facultad de psicología - UBA, nº 25, Buenos Aires.

# La paradójica recepción de públicos del campo social en los establecimientos culturales

*Por Nathalie Montoya, Marie Sonnette y Pascal Fugier*

(Traducción Ana Spivak L'Hoste)

## Introducción

Las acciones que resultan del “casamiento forzado” (Rouxel, 2012) entre la acción cultural y el trabajo social fueron poco observadas y poco analizadas, hasta ahora. La investigación en la que se apoya este artículo se llevó adelante para contribuir a paliar esa laguna (Montoya, Sonnette, Fugier y Ghlamallah, 2015). En la intersección de diferentes campos de estudio, las investigaciones sobre la acción cultural en el trabajo social, aún incipientes, presentan el doble interés de visibilizar experiencias sociales poco conocidas, poco valorizadas, y de hacer surgir tanto para la sociología de la cultura como para la sociología del trabajo social, nuevos objetos susceptibles de poner a prueba sus matrices de análisis en vigor. El carácter relativamente poco frecuente y nuevo de esas investigaciones hace, sin embargo, más delicada la presentación de sus resultados. Más aún, podemos decir que en materia de inversión de las instituciones culturales en los públicos denominados “del campo social”<sup>1</sup> todo

---

1 Es necesario aclarar que cuando usamos la expresión “campo social” estamos reemplazando una categoría institucional relativamente reciente. Esta nueva retórica, aparece notablemente al seno de documentos de ministerios o de reglamentos orientados a promover la integración de los “excluidos de la cultura” en los establecimientos culturales. Estos tienen como intermediarios a los profesionales que los acompañan en sus procesos de inserción: los trabajadores sociales. Ver en particular el “Estatuto de recepción de públicos del campo social”, subtítulo “Cómo los establecimientos culturales pueden facilitar el trabajo de intermediación del ‘campo social’ y hacer accesible a todos su oferta cultural”, del Ministerio de la Cultura y de la Comunicación, mayo de 2009; o el más reciente documento “Intermediarios del campo social: Recepción y actividades culturales” de la Red de



está –casi– por describir y explicar. Presentamos aquí algunas propuestas de reflexión sobre ese campo aún en construcción.

La investigación en la que nos apoyamos apunta a explorar las formas y los efectos de la acción cultural cuando toma lugar en el campo social. Aborda, por un lado, las acciones culturales sostenidas por los trabajadores sociales a partir de un dispositivo propuesto por la asociación *Culture du Coeur* (en adelante Culturas del Corazón), y de manera no exclusiva al conjunto de acciones culturales propuestas por esos trabajadores sociales. Por otro lado, y de una manera modesta, se interesa en la inversión de las infraestructuras culturales en el sector del trabajo social.

Al seno de este artículo abordaremos las lógicas y los efectos de las acciones desarrolladas en la intersección del trabajo social y de la acción cultural.<sup>2</sup> Nuestra hipótesis es doble: del lado del trabajo social, la movilización de herramientas culturales por parte de los trabajadores sociales favorece una lógica de acción clínica por la cual establecen una relación de escucha y de implicación recíproca sobre sus diferentes públicos; del lado de los actores culturales, aunque la inversión en el campo social sea limitada, los efectos de esas acciones, poco conocidos y subestimados hasta ahora, apuntalan la utilidad social que la acción cultural reivindica hace tiempo (Saez, 2012).

Presentamos, en principio, el trabajo de colaboración que liga a Culturas del Corazón, los establecimientos culturales y los beneficiarios del trabajo social. Estos últimos resultan hoy difíciles de identificar por la multiplicidad de sus perfiles. Esto nos lleva a inte-

---

museos de la ciudad de París.

2 La mayoría de los profesionales de nuestra muestra de estudio se identifica como “trabajador social”. Retomamos entonces, en este artículo, esa denominación genérica que es la que utilizan nuestra población de estudio. Sin embargo, el nombre de puestos que ocupan los profesionales consultados testimonia las redefiniciones que afectaron al campo estos últimos decenios. Como subrayan Jacques Ion y Bertrand Ravon, estas denominaciones profesionales “se extendieron recientemente, notablemente alrededor de los dispositivos de inserción de la política de la ciudad. Y ellas “definen más la actividad más que la pertenencia a un cuerpo constituido” (Ion & Ravon, 2005: 21).

rrogar los modos de categorización y la persistencia de una lectura legitimante de los públicos del trabajo social y, correlativamente, de la cultura. En un segundo tiempo, precisaremos cómo y por qué los trabajadores sociales se apropian de las herramientas culturales. Insistiremos sobre el hecho de que esas acciones responden a la demanda institucional que promueve un acompañamiento social, a la vez individualizado y colectivo. En el plano organizacional, la cultura puede constituir un puente con el conjunto de misiones, dispositivos y actividades del trabajo social. En el plano de la relación de acompañamiento, la acción cultural es sostenida por el profesional, en principio como herramienta de re-afiliación de sus beneficiarios y para desbloquear algunas situaciones, pero también con el fin de defender y valorizar las dimensiones educativa, socializante y relacional de su tarea. Estos distintos elementos sitúan a la cultura, tal como la toman los trabajadores sociales, en contracorriente de la influencia creciente de una simple gestión de dificultades sociales. Sin embargo, también aparecen resistencias y tensiones inherentes a las acciones de las instituciones culturales en dirección del trabajo social. Daremos cuenta de eso, en un tercer tiempo, subrayando los modos paradójicos del compromiso de los servicios de públicos de las instituciones sociales en el campo del trabajo social: pese a ser poco visibles y estar poco equipadas, las acciones culturales llevadas a cabo en este campo se muestran, no obstante, como verdaderos vectores de lazos sociales, efímeros pero tangibles.

### **Presentación de la asociación Culturas del Corazón y de sus principales acciones culturales**

Culturas del Corazón es una asociación que permite a los usuarios de centros de asistencia social asistir de forma gratuita a representaciones culturales en un sentido amplio.<sup>3</sup> Para ello, la asociación tiene

---

3 [Nota editorial] Culturas de Corazón es una red de asociaciones territoriales con sede en 48 regiones de Francia y Quebec (Canadá). Se especializa en la mediación cultural. Ver <https://www.culturesducoeur.org/National/Presentation>.

un dispositivo a partir del cual pone a disposición de estos centros invitaciones a espectáculos culturales y deportivos.<sup>4</sup> La asociación busca acompañar mejor a los públicos de sus acciones formando trabajadores sociales para la mediación cultural y, más recientemente, trabajadores culturales en el trabajo social.<sup>5</sup> Para los actores de la asociación, las prácticas culturales son “un medio para no reducir los públicos a su condición y para encontrar en el proyecto colectivo la posibilidad de volver a motivar a una persona, de asociar esa motivación física a una motivación psíquica reconquistada” (Saada, 2002: 108). Este postulado se basa en una hipótesis previa según la cual el acceso a las obras de arte, la comprensión del gesto artístico y la visita a infraestructuras culturales favorece la participación en la vida social y la inserción social de los individuos (Fabiani, 2007). Trabajando en el cruce del campo social y del campo cultural, la acción de la asociación Culturas del Corazón participa de hecho en la democratización cultural y algunos de sus principios (desarrollo de autonomía, formación de adultos) hacen eco de aquello que accionaron los movimientos de educación popular (Chateigner, 2012).

## Metodología

Este artículo se apoya en una investigación sociológica colectiva, cualitativa y longitudinal, financiada por la región *Île-de-France* en el marco de la Colaboración Instituciones-ciudadanía para la Investigación y la Innovación (PICRI, del original *Partenariat Institutions-Citoyens pour la Recherche et l'Innovation*) entre el laboratorio Cerlis (CNRS – UMR 8070) de la Universidad Paris Descartes y la asociación Culturas del Corazón.

---

4 La asociación informa en su sitio de internet que ofrece 700.000 invitaciones por año junto a 39 asociaciones territoriales y 9000 intermediarios sociales repartidos en Francia (<http://www.culturesducoeur.org>, página consultada el 31 de enero de 2015).

5 Todos los años se desarrolla una decena de ciclos de formación. La asociación afirma que 1500 trabajadores sociales se formaron en mediación cultural desde sus comienzos.

Dicha investigación evaluó los efectos de la acción de la asociación sobre sus beneficiarios y colaboradores sociales y culturales. Entre mayo de 2010 y octubre de 2013 se efectuaron observaciones participantes (n=27) durante las sesiones de formación para la mediación cultural destinadas a trabajadores sociales y al personal de los establecimientos culturales así como en el marco de talleres culturales y salidas colectivas organizadas por trabajadores sociales. A ello se sumó la realización de sesenta entrevistas semi dirigidas a trabajadores sociales relacionados con la asociación (n=29) y a beneficiarios de sus acciones (n=31).

### **Los establecimientos culturales al encuentro de los públicos del campo social**

La oferta cultural ofrecida por Culturas del Corazón se apoya en colaboraciones pasadas entre la asociación y establecimientos culturales. Hay dos motivaciones para que estos establecimientos acepten reservar entradas para Culturas del Corazón: un objetivo de *marketing* orientado a transferir localidades no vendidas a personas en situación de precariedad para llenar las salas o una adhesión a los objetivos de democratización cultural. Uno de los roles de la persona responsable de las colaboraciones es explicar la vocación de Culturas del Corazón y, así, generar una aprobación de cara al proyecto. Ella previene a los distintos colaboradores de los posibles accidentes, de las condiciones de los públicos que recibirán, e inicia así un primer trabajo de formación para la mediación cultural, pero a veces los grandes sitios de difusión condicionan las demandas. “Convocamos, hacemos reuniones. ¡Los acuerdos demoran a veces hasta un año en concretarse! ¡Nos limitamos a lo gratuito! Hay teatros que prefieren estar vacíos que llenarse gratuitamente”.

Sin embargo, uno de los desafíos del trabajo de Culturas del Corazón reside en la dificultad de comprender la heterogeneidad de los públicos del campo social:

La diversidad de los beneficiarios hace justamente del término precariedad y su simbolismo inadaptados para cubrir todo el abanico de públicos a los que incluye el dispositivo. Entre una familia trabajadora que le falta recursos, un inmigrante recién llegado, una mujer que cría sola a sus hijos, un joven sin terminar sus estudios que recibe el ingreso mínimo universal, una persona discapacitada o alguien que pide asilo es imposible encontrar una terminología adecuada que haga el retrato tipo de los públicos que recurrieron a Culturas del Corazón. Es esta diversidad la que nos permite profundizar nuestra reflexión sobre el lugar que se da al espectador de hoy en día. (Saada, 2002: 114-115).

Así como los estructuras sociales son diversas, los públicos del dispositivo de Culturas del Corazón también lo son: adultos discapacitados, gente en situación de calle, jóvenes en reinserción judicial, mujeres víctimas de violencias, familias monoparentales en situación de gran precariedad económica, son algunos de los diferentes perfiles que distinguió el equipo de la asociación. Las formas de nombrarlos revelan las prácticas del trabajo social de cara a esos públicos y las maneras a partir de las cuales los profesionales se posicionan respecto de ellos.

Por otra parte, esos públicos pueden ser entendidos bajo el prisma de los estudios sobre los públicos de la cultura. Las grandes reflexiones intervencionistas en materia de políticas públicas de la cultura, orientadas con un objetivo de democratización cultural, buscaron cualificar los públicos que, debido a sus características socio-gráficas, no tienen acceso a las infraestructuras culturales.<sup>6</sup> Inicialmente llamados los “no-públicos” por los cuarenta directores que firmaron la declaración de Villeurbanne en mayo de 1968, denominaciones más restringidas focalizan hoy en las particularidades

---

6 Como lo muestran las grandes investigaciones estadísticas sobre las prácticas culturales de los franceses desarrolladas por Olivier Donnat y el Departamento de la prospectiva y de las estadísticas del Ministerio de Cultura y Comunicación: <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/index.php>.

de estos públicos y sus barreras simbólicas y materiales: los públicos impedidos (en situación de discapacidad), los públicos alejados (rurales), los públicos aislados (socialmente) etc.

### **Cómo el trabajo social toma la cultura**

Si estudiamos la manera a partir de la cual los trabajadores sociales toman la cultura, en tanto portadores de acciones culturales y agentes del dispositivo de Culturas del Corazón, podemos dar cuenta de los efectos de la cultura en las tareas de lo social en el plano legislativo, organizacional, relacional e identitario.

Entre las principales dinámicas que reestructuran el campo del trabajo social (Avenel, 2009), la promoción de intervenciones sociales de interés colectivo favorece, desde los años noventa, las acciones conducidas por los trabajadores sociales sobre un grupo de beneficiarios (De Robertis *et al.*, 2014). Se trata de completar el acompañamiento individual realizado en el marco de las intervenciones sociales de ayuda a las personas (ISAP) por acciones colectivas con el fin de alentar el vivir-juntos, las relaciones de ayuda mutua, la expresión de las personas en situación de precariedad, su participación en el cambio social y su poder de acción (Bacqué & Biewener, 2013). Desde ese punto de vista, las salidas culturales en grupo que se llevaron a partir del dispositivo Culturas del Corazón responden a una demanda institucional y están de moda. Asimismo, la dirección de algunos establecimientos promueve las colaboraciones con la asociación y la formación de sus trabajadores en la mediación cultural.

En el plano organizacional, la cultura puede constituir una pasarela con el conjunto de misiones, dispositivos y actividades del trabajo social. Es una metáfora que utiliza Jean, educador especializado, para subrayar el rol mediador y unificador de la cultura entre el conjunto de herramientas y dispositivos de su centro asistencial. Las actividades culturales colectivas que Jean propone, muy diversas (teatros, museos, arte callejero, talleres de lectura, de música, de pintura) están “en continuidad con aquello que hacen los colegas

[...] hacen una pasarela” con otras actividades colectivas (talleres de movilización y redinamización, grupos de charla, encuentros deportivos) y eso permite aprehender de otra manera ciertas misiones educativas (como el ejercicio de la maternidad o la paternidad).

Más globalmente, a partir del esquema de análisis propuesto por Jacques Ion y Bertrand Ravon (Ion y Ravon, 2005: 74-75), podemos dar cuenta de las funciones de pasarela o de apoyo que pueden garantizar relativamente las actividades culturales en los polos de actividad al seno de los cuales los trabajadores sociales están más o menos implicados. Dichas actividades pueden servir de soporte o de marco:

- ⇒ En las actividades de investigación. Las actividades culturales les permiten conocer mejor sus públicos, identificar problemáticas, en particular en el marco de salidas públicas susceptibles de constituir puestos de observación de las maneras de manejarse y actitudes de algunos usuarios.
- ⇒ En las actividades llamadas de “reparación”, durante las cuales los profesionales facilitan el acceso de los usuarios a las prestaciones sociales y al ejercicio de sus derechos. En efecto, así como las salidas culturales constituyen un medio para luchar contra el aislamiento y el repliegue en sí mismos de ciertos beneficiarios, también pueden ayudarlos a adquirir informaciones y un sentido práctico, útiles en los trámites administrativos y en la inserción. Es el caso, por ejemplo, de los usuarios que aprendieron a utilizar los transportes públicos y se familiarizaron con la significación de algunos logos de empresas yendo a ver un espectáculo a París.
- ⇒ En las actividades clínicas en el sentido que las salidas y las guardias de Culturas del Corazón, así como las sesiones de *brainstorming* que están asociadas, prolongan su trabajo de seguimiento constituyendo momentos y espacios de escucha comprensiva, momentos y espacios donde los trabajadores sociales se sienten más implicados, más cercanos, auténticos

(menos encerrados en las prescripciones de su rol profesional), prestan atención a los beneficiarios apartándose de la lógica de acción de la gestión que se les impone cada vez más: “cuando prestamos atención a la persona, cuando prestamos atención a la cultura del otro, y bien la gente se dice que no está acá solo por los papeles” (Asmae, responsable en un centro de inserción). El término clínica remite también al hecho de proponer un espacio y un marco que permita a los beneficiarios movilizar y desarrollar su historicidad, sea su “capacidad de actuar sobre (su) propia historia y sobre (su) temporalidad [...] [y su] capacidad de actuar sobre sus determinismos para despegarse de ellos y tomar distancia” (Abels-Eber, 2000: 67). Así, Jean acompaña a sus beneficiarios a esta apertura cultural en las distintas salidas en grupo con el fin de que ellos puedan “apropiarse, a través de aquello que van a ver, de ese mundo al cual todos pertenecemos”.

- ⇒ En las acciones de concertación ciudadana. En tanto práctica formativa y transformadora de opiniones y de juicios tanto estéticos como políticos, la cultura y las diversas experiencias compartidas, los debates y la apertura al otro que ella suscita, participan en la vida ciudadana. Numerosos trabajadores sociales conciben la cultura como una herramienta de expresión, de circulación de ideas, en el fundamento del lazo social. Como planea Jérôme, animador de un grupo de ayuda mutua, saliendo de una obra de teatro o de un film en el cine “la gente se interroga, se mira y se pregunta que les pasó: ‘y a vos, qué fue lo que te pasó’, ‘Ah, bien, a vos te pasó eso?’, ‘Voy a pensar un poco o la voy a ir a ver una segunda vez’. La cultura es del orden de apertura al otro, la posibilidad de ponerse en relación”. Además del conocimiento y la apertura al mundo que los rodea y a los otros, las prácticas culturales son la ocasión de “compartir algo que es común”. Léa, responsable de un servicio de acompañamiento a la vida social al servicio de personas en situación de discapa-



cidad o sufrimiento psíquico, percibe todos los beneficios de las salidas culturales para sus beneficiarios: más que una experiencia de “compartir”, “es una apertura para ellos que es casi ciudadana”.

- ⇒ Finalmente, en el trabajo de análisis de la práctica. La animación de guardias y el encuadramiento de salidas culturales con frecuencia los hacen repensar el sentido y las modalidades de sus prácticas profesionales.

En el plano de la relación de acompañamiento, podemos agregar que las guardias y las actividades culturales permiten desbloquear situaciones, cuando a los trabajadores sociales les cuesta, por ejemplo, implicar algunos usuarios encerrados en su aislamiento. Asimismo, la reafiliación social<sup>7</sup> generada por la cultura, en tanto espacio de mediación productor de «lazos sociales débiles» (Granovetter, 1973), constituye un factor que dispara el compromiso de los beneficiarios en un proceso de reinserción profesional, entre ellos que más resisten a salir de su aislamiento. El dispositivo de Culturas del Corazón puede servir como un polo atractivo para convocar a los usuarios, como lo reconoce Camille, directora adjunta de una casa de barrio. Ella lo utiliza como instrumento que le permite “traer a la familia” al seno de su centro asistencial. A ese propósito podemos considerar que las guardias y salidas culturales constituyen espacios intersticiales (Fustier, 2012), ocupados por los profesionales aunque se consideren *a priori*, con frecuencia, sin importancia, incluso se los pasen por alto (como si fueran tiempos robados al trabajo).

En el plano de su identidad profesional, aparece de manera recurrente la idea de que el compromiso en las actividades culturales es una ocasión de reencontrar el corazón del *metier* o una dimensión perdida, o en peligro, del ejercicio del trabajador social, es decir su contenido educativo y de animación. Los educadores especializados

---

7 La desafiliación social es una forma de exclusión marcada por “la ausencia de inscripción del sujeto en las estructuras que dan sentido” (Castel, 1995: 673).

insisten mucho en que su trabajo consiste, antes que todo, en estar en relación con el otro, en trabajar en relación con el otro (“dar ganas de” “hacer nacer el deseo de”, “despertar el proyecto”...), en instaurar, restaurar, reparar una relación. Por eso son muy receptivos al discurso de la asociación, que se niega a considerar Culturas del Corazón como una simple boletería: se trata de una herramienta de trabajo educativo, un dispositivo de acompañamiento social y no una mercantilización de la cultura. Al contrario, consideran la cultura como un arma contra la “mercantilización de lo social” bajo la influencia creciente de un «gestión de lo social» (Chauvière, 2010) que distancia lo profesional de los usuarios.

Las actividades culturales pueden participar en el reconocimiento de los profesionales. Agradeciendo a los trabajadores sociales por darles acceso a una oferta cultura o manifestando simplemente su satisfacción (“su sonrisa al salir” del teatro, por ejemplo), los beneficiarios reconocen el valor de sus acciones y las valorizan. Además, las actividades culturales permiten que algunos profesionales salgan de sus rutinas, fundamentalmente de la dimensión más impersonal de gestión y burocracia de su trabajo social, como Asmae, responsable de inserción: “En todo caso me saca de todo lo burocrático. Yo estoy más en esa otra óptica”.

En fin, los trabajadores sociales toman también la cultura como vectores. El trabajo social puede así constituir un agente de socialización a la cultura pero también un agente de mediación en tanto intermediarios con los establecimientos culturales.

### **El paradójico compromiso de las instituciones culturales en el campo del trabajo social**

Del lado de las instituciones culturales, las acciones en favor del “campo social” no son nuevas. Desde los años sesenta (Fleury, 2006b), la institucionalización del proyecto de democratización de la cultura llevó a los servicios de relación con el público a desarrollar acciones para grupos socio-culturales, algunos de los cuales serían

hoy calificados como específicos. Ahora bien, las acciones en favor del campo social se desarrollaron sobre todo a partir de los años 2000 y de la escalada de la lucha contra la exclusión en los debates públicos. Así, en 2006, la responsable de públicos del campo social del museo del Louvre fue testigo de la institucionalización creciente de estas acciones: “para los mecenas, hacer lo social está de moda, y además es una prioridad del gobierno, la cohesión social y la adhesión republicana [...] El museo del Louvre fue pionero, generamos más y más acciones en ese terreno y eso tiene hijos por todos lados”. Es a partir de una inquietud propiamente social que confluye en una ambición más antigua de democratizar el acceso a las infraestructuras culturales (Montoya, 2009), que las acciones en favor del campo social se desarrollaron en las instituciones culturales. Así, en 2005, bajo el amparo del Ministerio de la Cultura, se creó la misión “Vivir juntos” instituyendo, entre los responsables de relación con el público, un espacio de reflexión sobre la recepción de los públicos considerados específicos. Desde entonces existen los dispositivos de recepción de los públicos del campo social, sean acciones minuciosas dirigidas hacia un pequeño grupo de personas a largo plazo o reformas estructurales de las condiciones prácticas de recepción de esos grupos visibilizadas por la carta de la misión “Vivir juntos”:<sup>8</sup> gratuidad para los destinatarios del ingreso mínimo universal (cuando ésta no estaba ya en marcha), acceso al “derecho a la palabra” y a la formación gratuita a la mediación en esas instituciones para los trabajadores sociales que desean llevar sus grupos de usuarios. Esta oferta se acompaña, a veces, de manera variable según las instituciones, de una investigación voluntarista de grupos y de estructuras relacionadas con el campo social (trámites, publicidad, etc.). A pesar de esto, y en paralelo a la persistencia de dispositivos locales particularmente activos en el campo social, las acciones voluntaristas en favor de esos públicos continúan marginales en el conjunto de

---

8 Consultar por ejemplo <http://www.musee-orsay.fr/fr/espace-professionnels/professionnels/relais-du-champ-social/vivre-ensemble.html> (visitado el 16/01/2015).

actividades de los servicios de públicos de las instituciones culturales (Montoya, 2009). Surgen iniciativas “dispersas” en “un casi vacío institucional” (Rouxel, 2001). La debilidad de los medios consagrados a estas acciones explican, tal vez, el empleo de un léxico confuso y de eufemismos, propio del sector cultural (los trabajadores sociales no utilizan esos términos) para distiguir el público del trabajo social: “campo social” (ver más arriba en el texto) públicos “obstaculizados” (por no entrar en el detalle de los obstáculos materiales, simbólicos, sociales relativos al acceso a las infraestructuras culturales) o “específicos” (la expresión más problemática sin duda, que aumenta el efecto de la estigmatización y amalgama poblaciones con características sociales extremadamente diversas).

Al seno de las instituciones culturales, el desarrollo de esas acciones no es evidente. Los responsables de públicos tienen que convencer a sus colegas, a la dirección, a los conferencistas o a los agentes de recepción de la necesidad de poner en marcha acciones específicas para recibir a esos grupos. Según una responsable de públicos del campo social de un museo parisino,

hay miedo de parte de los conferencistas: es como con las personas discapacitadas... Vamos hacia ellos a ayudarlos o nos quedamos acá sin saber que hacer... La idea es suavizar la relación y conocerse bien los unos y los otros. [...] Entonces es muy modesto, creo que no hay modo de hacer este trabajo que no sea con humildad.

La responsable de públicos del campo social de un establecimiento pluridisciplinario parisino presenta otra dificultad evocada con frecuencia por los actores sociales o culturales comprometidos con estas acciones:

Al principio era un poco una costumbre en muchos espacios culturales decir ‘este espectáculo no funciona, ¿no tenés pobres para llenarlo?’, así los grupos tenían la posibilidad de ir a ver films en iraní no subtítulos, cosas que son super inaccesibles.

Una responsable de públicos planteaba la ambivalencia de las acciones de formación de los agentes de recepción en los museos:

desarrollé toda una acción hacia el personal del museo para cambiar la mirada de todas las personas que trabajan en el museo para recibir un público, no me gusta el término, pero “específico”, que no conoce los códigos para orientarse en un lugar, porque un museo limita, no se corre, no se puede comer, no se puede beber, no se tocan las obras, cuando estamos en un museo no estamos en Carrefour, no estamos en Virgin,<sup>9</sup> pero la frontera es muy delgada.

Público “específico” que no debe considerarse como tal, al mismo tiempo que es educado en la visita: la recepción del público del campo social lleva a los responsables de relaciones públicas a desarrollar sus acciones sobre una frágil línea de equilibrio, entre considerar sus especificidades y la defensa de sus derechos a ser recibidos como todo el mundo al seno de las instituciones.

Esas tensiones son igualmente visibles cuando acompañamos a las instituciones del campo social en esa clase de salida. Acompañando un grupo de alfabetización durante la visita a un gran museo de arte moderno parisino nos sorprendió ver al grupo que acompañábamos mezclado, por las necesidades de la visita, con un grupo heterogéneo de personas enviadas por las instituciones de trabajo social. La visita fue complicada para los visitantes que no se conocían y se preguntaban las razones de ese reagrupamiento y para la conferencista que nos lo confirma luego. Según los trabajadores sociales y los agentes de Culturas del Corazón, la recepción del público del campo social en los establecimientos culturales no es evidente: las miradas pueden ser fuentes de tensión, se trate de frustrar, prevenir o aceptar.

El sábado 26 de enero de 2013, una familia acompañada por ATD Cuarto Mundo<sup>10</sup> fue expulsada del museo de Orsay. Según la

---

9 Virgin es una cadena de tiendas francesa de productos culturales.

10 [Nota editorial] ATD Cuarto Mundo es una ONG que tiene acciones de lucha con-

prensa, que se hizo ampliamente eco de este incidente, el personal del museo, alertado por visitantes molestos por el mal olor de un niño enfermo, le habría pedido a la familia que abandone el lugar. Según un miembro de la asociación, ese evento “muestra lo que les sucede a los pobres en el cotidiano, esa discriminación que hace que, cuando llevamos la gran pobreza a la vista, no se la trate de la misma manera”.<sup>11</sup> Excepcional y particularmente mediatizado, este evento hace eco de los discursos de los trabajadores de Culturas del Corazón sobre las resistencias y las dificultades para recibir al público del campo social. Algunos servicios de públicos se niegan a trabajar con Culturas del Corazón, en principio por oposición a la gratuidad, pero esa negación también se formula en función de problemas de comportamiento, vestimenta adecuada, respeto a los horarios atribuidos a esos públicos. “Alcanza que haya un incidente en un teatro para que la colaboración termine”.

Por veces justificados por el relato de eventos particulares y muy poco frecuentes (un hombre en situación de ebriedad en el hall de un teatro, por ejemplo), o por la puesta en relieve de comportamientos que no necesariamente son monopolio de los públicos del campo social (como los retrasos o el hecho de no hacer honor a las invitaciones), una parte de esos rechazos a las salidas de grupo se apoyan en estos discursos generales que no pueden esconder la poca experiencia de los servicios de públicos respecto de quienes califican de “atípicos”. Del lado de los trabajadores sociales, el carácter estigmatizante de las formas de recepción, la falta de formación de los trabajadores de los establecimientos culturales en la especificidad de los públicos del campo social, revelan el desajuste entre, por un lado, las ambiciones y los discursos relativos a la recepción de ese público y, por otro, la realidad más ambivalente de las acciones que se llevan a cabo en el seno de las instituciones.

---

tra la pobreza en el mundo. Ver: <http://www.atd-cuartomundo.org/quienes-somos/>.  
11 Consultar “Evacués du musée d’Orsay pour cause d’odeur”, en *Libération*, edición del 29 de enero 2013, [http://www.liberation.fr/societe/2013/01/29/evacues-du-musee-d-orsay-pour-cause-d-odeur\\_877777](http://www.liberation.fr/societe/2013/01/29/evacues-du-musee-d-orsay-pour-cause-d-odeur_877777).

“Son bien recibidos, pero de todas formas sentimos [...] cuando vemos su apariencia, si no encuadramos las cosas, los conferencistas pueden reaccionar” (Malika, formadora referente en una escuela para adultos).

“Cada vez que voy al teatro con ellos, el problema no son las salidas sino esa mirada de los otros, y es terrible eso. [...] Es muy violento” (Michel, educador especializado de un servicio de alojamiento y actividades de día).

Sin embargo, más allá del carácter parsimonioso del compromiso de las instituciones culturales en la materia, las investigaciones de campo muestran que los efectos de esas acciones sobre los públicos atípicos son manifiestos y merecen ser examinados con profundidad por los sociólogos de la cultura. Mientras que los mediadores culturales asimilaron ampliamente las lecciones de la sociología crítica (Montoya, 2012) respecto de los efectos de la imposición y la dominación simbólica de los establecimientos culturales (Bourdieu y Darbel, 1966), en la observación de las salidas culturales realizadas por los trabajadores sociales y las entrevistas realizadas con los participantes, surgen formas de revalorizaciones sociales propias de las salidas a sitios culturales prestigiosos:

A mí me gustan mucho los grandes monumentos, cuando es grande es bello. Versailles es magnífico. Me gusta cuando puedo conocer la historia. Decimos que hubo reyes, reinas y ahora somos nosotros los que caminamos allí. Hoy también [tras una salida a la Opéra Garnier], fue magnífico.

Frecuentando regularmente un centro social de una ciudad de Seine-Saint-Denis, esta madre de familia argelina es fiel a las salidas culturales organizadas por el eje “familia” del centro social. Como muchos otros participantes, ella evoca en términos extremadamente positivos esas salidas culturales que le permiten un entretenimiento, aún más fuerte porque la institución visitada resplandece del oro de

la monarquía (Versailles), del Imperio o de la república. Frecuentemente es la doble dimensión patrimonial y monumental (impresionante visualmente) de esas salidas lo que constituye el corazón de las experiencias evocadas por los participantes. De una manera aún más significativa, la “alegría”, el “orgullo” que se menciona en las entrevistas a quienes participaron de esas salidas contrasta con el cuadro erigido por una sociología atenta a denunciar los efectos de intimidación social de las instituciones culturales.

Los responsables de públicos de instituciones culturales son los primeros testigos, con los trabajadores sociales, de los efectos de revalorización estatutaria de estos proyectos. “Lo bello repara [...], lo vemos sin parar en los grupos”, dice la responsable de públicos de un gran museo parisino. “Es mágico, cuando vemos cómo la palabra se libera, estás muerto y de repente algo pasa, hay un encuentro”, dice otra. Algunos destacan el aporte de estos encuentros para los propios artistas:

estoy persuadida de que es necesario trabajar con el terreno y los artistas, cuando salen de los encuentros y que me dicen ‘fue muy rico, tal vez lo vamos a utilizar en otros espectáculos’, es verdad que eso funciona en los dos sentidos, la riqueza del terreno influye también sobre lo artístico y sobre la manera de montar un espectáculo (Olivier, responsable de públicos del campo social en un establecimiento pluridisciplinario parisino).

Numerosos testimonios evocan la toma de confianza, a restauración de la autoestima, la liberación de formas de expresión provocadas por el compromiso en los proyectos desarrollados con las instituciones culturales: “Hay un efecto de grupo también, el efecto de grupo es que estamos todos juntos haciendo lo mismo al mismo tiempo, eso solidariza y nos coloca en la posición de ‘no estar en este momento pensando en nuestros dolores’, tomamos distancia, podemos hablar de otras cosas que de aquello que nos hace mal”.

Este animador de un centro de ayuda para personas “en situación de sufrimiento psíquico” plantea aquí los efectos frecuentemente



descriptos en otros ámbitos: revalorización de sí mismo, reconquista del interés por la acción, toma de distancia del sufrimiento cotidiano, etc. Nuevamente, la amplitud de los efectos descriptos por los trabajadores sociales contrasta con la invisibilidad cotidiana de esos proyectos y la relativa modestia de su lugar en los trabajos de servicios de públicos de las instituciones culturales.

### **Conclusión**

El trabajo colaborativo entre establecimientos culturales y médico-sociales, por intermedio de una asociación como Culturas del Corazón, nos parece doblemente paradójico: del lado del trabajo social, está en contra de la influencia creciente de un “gestión de lo social”; del lado de los establecimientos culturales, está impregnado por la ambigüedad de un resultado eficaz en términos de revalorización, de abertura y de flexibilización de las interacciones sociales, pero obstaculizado por el carácter limitado de los medios que se les otorgan y su falta de visibilidad. Estos dispositivos y colaboraciones propuestas por Culturas del Corazón revelan, no obstante, posibles escollos y frenos a los procesos de emancipación e integración por la cultura. Eso nos lleva nuevamente al concepto de paradoja en sentido etimológico del término: esta investigación muestra que él habita las prácticas, las representaciones, las lógicas de acción y las vivencias que van en busca de aquello que parece, desde hace un tiempo, darse por descontado en múltiples instituciones culturales y establecimientos sociales.

Aparecen, entonces, nuevas pistas de investigación. En el campo de la psicodinámica del trabajo (Dejours, 1998) y de la clínica de la actividad (Clot, 1995), podemos interpretar esa paradoja como la manifestación de un desajuste irreductible, potencialmente generador de sufrimiento (del lado de los profesionales, así como de los usuarios), entre una organización del trabajo colaborativo y mediación prescripta y la organización real de ese trabajo (que resiste su formalización, su matriz, que hace fracasar los objetivos propuestos

fundamentalmente por los medios disponibles, los imprevistos o la propia complejidad de las tareas de relacionamiento). Además, nos podemos preguntar si la recepción de los públicos del campo social no se traducen bajo la forma de un orden paradójico (Bateson, 2008), en tanto los trabajadores culturales deben satisfacer a los públicos específicos en sitios que suponen recibir a un público cada vez común siendo fuera del común.

## Bibliografía

- Abels-Eber, C. (2000): *Enfants placés et construction d'historicité*, L'Harmattan, París.
- Avenel, C. (coord.) (2009): "Les dynamiques du travail social", en *Informations sociales*, n° 152, CNAF.
- Bateson, G. (2008): *Vers une écologie de l'esprit*, Vol. 2, Seuil, París.
- Bacqué, M.-H. y Biewener, C. (2013): *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, La Découverte, París.
- Bourdieu P. y Darbel, A. (1966): *L'amour de l'art*, Minuits, París.
- Castel, R. (1995): *Les métamorphoses de la question sociale*, Gallimard, París.
- Chauvière, M. (2010): *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, La Découverte, París.
- Chateigner, F. (2012): 'Education populaire' : les deux ou trois vies d'une formule, Tesis de doctorado en ciencias políticas, Université de Strasbourg.
- Clot, Y. (1995): *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, La Découverte, París.
- Clot, Y. (2010): *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte, París.
- Dejours, C. (1998): *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Éditions du Seuil, París.
- De Robertis, C., Orsoni, M., Pascal, H., y Romagnan, M. (2014): *L'intervention sociale d'intérêt collectif. De la personne au territoire*, Prensas de l'EHESP.
- Dubois, V. (2013): *La culture comme vocation*, Raisons d'agir, París.

- Esquenazi, J.-P. (2009): *Sociologie des publics*, La Découverte, París.
- Fabiani, J.-L. (2007): *Après la culture légitime : Objets, publics, autorités*, L'Harmattan, París.
- Fleury, L. (2006): *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, Armand Colin, París.
- Fleury, L. (2006): *Le TNP de Vilar, une expérience de démocratisation de la culture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Fugier, P. (2014): "L'intervention socio-éducative au domicile. Un espace de rencontre des désirs d'intimité et d'extimité des sujets", en *Vie sociale et traitements*, n° 121, marzo, pp. 101-108.
- Fustier, P. (2004): *Le lien d'accompagnement : Entre don et contrat salarial*, Dunod, París.
- Fustier, P. (2012): "L'interstitiel et la fabrique de l'équipe", en *Nouvelle revue de psychosociologie*, pp. 85-96, Erès, Toulouse.
- Granovetter, M. (1973): "The strongs for weak ties hypothesis", en *American journal of sociology*, publicado en francés en *Le marché autrement*, 2000, Desclée de Brouwer, París.
- Grignon, C. y Passeron, J.C. (1989): *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Le Seuil, París.
- Ion, J. y Ravon, B. (2005) [1984]: *Les travailleurs sociaux*, Éditions La Découverte, París.
- Montoya, N. (2009): *Médiateurs et dispositifs de médiation culturelle*, Tesis de doctorado, Sorbonne Nouvelle, París.
- Montoya, N. (2012): "Les médiateurs culturels et la démocratisation de la culture à l'ère du soupçon : un triple héritage critique", en *La démocratisation culturelle au fil de l'histoire contemporaine*, 2012-2014, Comisión de Historia del Ministerio de Cultura y Comunicación, Centro de Historia de Sciences-Po Paris, París. Disponible en: <http://chmcc.hypotheses.org/346>.
- Montoya, N., Sonnette, M., Fugier, P., y Ghlamallah, S. (2015): *La culture, vecteur d'intégration sociale ? Le rôle des pratiques culturelles et des actions de médiation culturelle dans la lutte contre l'exclusion sociale*, Informe de investigación, Laboratorio CERLIS Paris Descartes, París.
- Rouxel, S. (2012): "Le mariage 'forcé' de l'action culturelle avec l'action

sociale. Un processus de traduction culturelle agonistique ?”, en Bureau, M.-C. y Y. Sainsaulieu (dir.), *Les reconfigurations pratiques de l'Etat social*, pp. 199-216, Septentrion, Quebec.

Saada, S. (2002): *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*, Édition de l'Attribut, Toulouse.

Saez, G. (2012): “Le tournant métropolitain des politiques culturelles”, en Saez, G. y J.-P. Saez, *Les nouveaux enjeux des politiques culturelles : Dynamiques européennes*, pp. 23-71, La Découverte, Paris.

Tisseron, S. (2011): “Intimité et extimité”, en *Communications*, n° 88, pp. 83-91.

## **Panorama de orquestas y coros infantiles y juveniles en el GBA:**

rastros realizados y líneas abiertas

*Por Verónica Talellis, Karen Avenburg y Alina Cibeá*

### **Introducción**

El Grupo de Investigación sobre Música e Inclusión (GIMI) fue fundado en 2014 por las autoras del presente artículo para llevar a cabo investigaciones sobre las orquestas y coros infantiles y juveniles en Argentina. Desde sus inicios se conformó como equipo interdisciplinario compuesto por investigadoras formadas y en formación de las áreas de antropología, ciencias políticas, gestión cultural, sociología, musicología, etnomusicología, docencia musical y periodismo. Aunque sus integrantes provienen de distintas universidades, el grupo como tal está radicado en la Universidad Nacional de Avellaneda. Los trabajos realizados por sus integrantes incluyen tanto rastros amplios de los panoramas encontrados en los campos investigados (los que estamos presentando aquí), como distintos trabajos de campo etnográfico en diferentes orquestas y próximamente también en coros.

Cuando nos referimos a orquestas y coros infantiles y juveniles, específicamente dirigimos nuestra mirada hacia proyectos que, aunque presentan muchas variantes, suelen coincidir en desarrollar la enseñanza musical a través de la práctica orquestal, enfocándose en poblaciones en situación de vulnerabilidad. Se trata de aquello que en la agenda pública se ha denominado inclusión, integración

\* Una versión preliminar de este artículo fue presentada en la Jornada "Orquestas infantiles y Juveniles en Argentina y Latinoamérica: una mirada crítica", Academia Nacional de Educación, Ciudad de Buenos Aires, Noviembre de 2018.

o transformación social. Si bien el denominador común de estas iniciativas genera ciertas características afines, esto no implica una homogeneidad del conjunto de experiencias.

En las últimas décadas se han multiplicado en el mundo los proyectos con estas características. Podemos mencionar por ejemplo los de Argentina, Chile, Escocia, Francia, Italia, Paraguay, Sudáfrica y Venezuela, entre otros. En Argentina, este tipo de propuestas existen desde finales de la década de 1990 y han proliferado en los últimos años; sin embargo, el número total de orquestas que existen en el país se desconoce.

Durante 2014-2015 el Grupo de Investigación sobre Música e Inclusión realizó un rastreo de todos los proyectos y programas de orquestas infantiles y juveniles que se desarrollaban en el Gran Buenos Aires; fue la primera investigación con estas características realizada en este campo en Argentina. El rastreo incluyó distintas variables, tales como: nombre, ubicación, fecha de creación, articulación institucional, objetivos, población destinataria y repertorio. En consecuencia, nuestro rastreo incluyó información previamente no sistematizada, o no accesible, sobre todas estas características. Los datos completos estaban disponibles, con acceso libre y gratuito, en la página: <http://musicainclusion.silk.co/>.<sup>1</sup>

Para el caso de las orquestas, nuestro rastreo finalizó en noviembre de 2015. Este recorte temporal diferente tiene varias implicancias. En primer lugar, se muestran únicamente las orquestas que funcionaban en ese momento, sin incluir orquestas que funcionaron por un tiempo y luego se suspendieron. En segundo lugar, las descripciones de los respectivos programas y proyectos se refieren a características que tenían en ese momento, sin dar cuenta de eventuales modificaciones anteriores a esta fecha (por ejemplo cambios en la articulación institucional, en la ubicación, en la formulación

---

<sup>1</sup> Desgraciadamente este año se cerró el servicio que ofrecía el alojamiento online de nuestra página y ahora estamos en proceso de realizar una nueva. En breve esperamos actualizar los datos, sumar los de coros y volver a ponerlos en un dispositivo con acceso libre.

de los objetivos, etc.). Por último, tampoco se reflejan los cambios registrados después de la fecha de cierre del rastreo. Por tal motivo, el haber realizado el relevamiento de coros inmediatamente luego del cambio de gestión de gobierno (ver más adelante) nos permitió registrar el periodo transicional de un cambio en la orientación de la política cultural desde el desarrollo de una propuesta específica, notando ciertas diferencias de impacto entre los programas y proyectos de orquestas y los de coros.

En 2016, se extendió el relevamiento a los coros infantiles y juveniles que, como se pudo observar, en la mayoría de los casos se desarrollan paralelamente a los proyectos y programas de las orquestas infantiles y juveniles. La misma metodología y marco teórico que los empleados en el relevamiento anterior orientaron el de coros infantiles y juveniles, encontrando ciertos tópicos compartidos con las orquestas: como los objetivos, poblaciones destinatarias y la ya destacada apuesta a la enseñanza musical a través de la práctica colectiva, en este caso coral. Si bien continuamos el relevamiento de los coros durante el 2018, la primera etapa se realizó durante 2016 y finales de 2017 en el GBA. Al final de esta presentación nos tendremos en algunas líneas que estamos preparando para el futuro próximo y con las que pretendemos salvar estas falencias.

Es importante señalar algo que tiene injerencia en ambos casos, y es que a fines de 2015 se produjo un cambio de gobierno en tres niveles, nacional, provincial y (en muchos casos) municipal. Estas nuevas administraciones afectaron el desarrollo y el funcionamiento de los proyectos y programas de orquestas y coros infantiles y juveniles, provocando discontinuidades en el sostenimiento de las propuestas, retrasos en el cobro de los sueldos de los docentes y desconcierto sobre los nuevos referentes, entre otras cosas.

### **Música, inclusión/exclusión social y políticas culturales**

En la investigación que dio origen a este trabajo, pensamos en los proyectos y programas de orquestas y coros infantiles y juveniles

como espacios que articulan la formación musical mediante la práctica orquestal o coral con un enfoque en poblaciones en situación de vulnerabilidad. De alguna manera apuntan a trabajar con la música de forma colectiva y con problemáticas vinculadas con la exclusión. En ocasiones se habla de inclusión, integración y/o transformación social; estos términos tienen largas trayectorias y distintos sentidos y apropiaciones para diferentes actores sociales, y se trata de discusiones que están en juego y vigentes en este campo.

Desarrollado en los años sesenta por la sociología francesa, el concepto de exclusión social<sup>2</sup> fue expandiéndose progresivamente por diversas regiones, al tiempo que se lo comenzaba a percibir como problema social fundamental (Belfiore, 2002; Castel, 1997; Fitoussi y Rosanvallon, 1997; Pérez Rubio, 2006; Villarreal, 1996). Si bien estuvo ligado primordialmente a la dimensión económica, Belfiore (2002) observa que en la actualidad permite “ver la pobreza y la desventaja como multi-dimensional antes que meramente en términos de ingreso y egreso. Aun cuando la desventaja material sigue siendo el foco principal de estrategias de inclusión social, ellas también comprenden nuevos e importantes aspectos” (Belfiore, 2002: 3). De esta forma, hablar de inclusión social como problemática que comprende pero excede la diferencia material, habilita pensar en políticas públicas que no se enfoquen únicamente en la dimensión económica. Sin descontar la innegable relevancia de esta última, no podemos desconocer las dimensiones sociales y culturales que son parte constitutiva de este fenómeno.

Como señalan diversos autores (ver Frith, 2001; García, 2005; Vila 1996 y Pelinski 2000 para profundizar diferentes abordajes sociales en torno a la música) entendemos a la música como una manifestación cultural que no solo consiste en estructuras de sonido sino también en los modos en que la gente hace, percibe y se refiere a ella; implica y a la vez forja relaciones sociales.

---

2 En la introducción a este mismo libro presentamos un desarrollo más amplio de este concepto y otros cercanos.



Si bien sabemos que atraviesan varios ámbitos, pensamos a las iniciativas que articulan la práctica musical con una perspectiva social atenta a los problemas de la exclusión dentro del campo de las políticas culturales, concebidas como intervenciones orientadoras del desarrollo simbólico de una sociedad (Bayardo, 2000). Retomando la definición de Néstor García Canclini (1987: 26), entendemos a las políticas culturales como “el conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social”. En este contexto el lugar del Estado es central, pues no hay régimen político sin estrategias que orienten el desarrollo simbólico de la sociedad, aún cuando no sean enunciadas en forma explícita (Olmos, 2008).

Sin embargo, el Estado no es el único agente que gestiona en el ámbito de las políticas culturales. Siguiendo a Olmos (2008) identificamos tres grandes grupos de agentes sociales: el sector público, el sector privado y el tercer sector. El sector público incluye a las dependencias del Estado en sus diferentes niveles (nacional, provincial, municipal, comunal). El sector privado comprende a todas las instituciones con ánimo de lucro, aun cuando, como en los casos que analizamos, desarrollen también proyectos sin fines de lucro. Por último, con el tercer sector nos referimos a lo que Martinell (2000) denomina “agentes de las instituciones sin ánimo de lucro”, tales como las fundaciones, asociaciones, ONG, y otras agrupaciones, entre las que destacamos los grupos comunitarios y autogestivos.

Hay también diversas posibilidades de articulación entre los diferentes agentes: puede tratarse de gestión única (cuando un proyecto está gestionado por una sola institución, sea pública, privada o del tercer sector); pero también pueden generarse distintas modalidades de articulación entre dos o más agentes para la gestión de un proyecto. La gestión articulada puede darse a través de diferentes combinaciones en torno a tres ejes: como primer eje se distingue el sector al cual pertenecen los actores involucrados en la gestión (público,

privado y del tercer sector); como segundo y tercer ejes, dentro del sector público podemos distinguir, por un lado, el nivel administrativo en el cual se encuentra la respectiva institución (nacional, provincial y local) y, por otro, el área de políticas públicas bajo la cual funciona la misma (cultura, educación, desarrollo social, etc.).

## Metodología

La ponencia se basa en un rastreo realizado en el periodo 2014-2015<sup>3</sup> para orquestas y 2016-2017<sup>4</sup> para coros, en el Gran Buenos Aires (GBA). Este que incluye a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y los veinticuatro 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.

Rastreamos las siguientes variables para cada orquesta o coro: nombre, ubicación, fecha de creación, articulación institucional, objetivos, población destinataria y repertorio. Como ya mencionamos, tomamos aquellas orquestas y coros que –según la auto-adscripción– articulan la formación musical a partir de la práctica orquestal o coral con la inclusión, la integración, la transformación o la justicia social, o que enfocan en poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Como estrategia metodológica, la investigación combinó:

- ⇒ Rastreo de los sitios Web de diferentes organismos de gobierno (nacional, provincial y municipal), páginas web, blogs o redes sociales de proyectos, programas y fundaciones, y medios de comunicación tales como periódicos y revistas, entre otras.
- ⇒ Entrevistas semi-estructuradas a responsables de los proyectos.

3 Además de las autoras de esta presentación, participaron de la recolección de datos para el rastreo de orquestas Elsa Martínez, Gabriela Barro Gil y Gladys Giliberti.

4 El relevamiento y análisis de datos de coros fue realizado por Verónica Talellis y Eugenia Amantía.

- ⇒ Comunicaciones de forma personal, telefónica y/o electrónica con las municipalidades de los veinticuatro partidos.

En el caso de las orquestas, todos los interlocutores recibieron un cuadro con los proyectos de orquestas infantiles y juveniles en el GBA, para corroborar con los resultados preliminares, y así verificar y corregir la información recabada, de una forma colaborativa y transparente. Para validar el relevamiento de los coros se realizaron llamados a los referentes de proyectos y programas para cotejar la veracidad los datos reunidos. Adicionalmente, elaboramos un dispositivo que permite que la matriz de datos resultante de esta investigación esté a disposición de la comunidad académica, las instituciones gubernamentales, los gestores, los docentes, los coordinadores y las comunidades destinatarias de los proyectos o programas. Este dispositivo fue especialmente diseñado como herramienta interactiva, con acceso libre y gratuito a través de una página web.

Si bien buscamos realizar un rastreo exhaustivo, es posible que no hayamos alcanzado a conocer la totalidad de las orquestas y coros existentes, siendo este un campo sumamente dinámico. El monitoreo de la situación general y la actualización del rastreo de las orquestas y coros infantiles y juveniles son tareas continuas de nuestro grupo. Como mencionaremos al final, el próximo año tenemos planificado actualizar los datos y construir una herramienta que incluya también los coros infantiles y juveniles.

### **Principales hallazgos**

En el Gran Buenos Aires identificamos 116 orquestas<sup>5</sup> que funcionaban a finales de 2015 y contamos la existencia de 42 coros en 2017. Dentro de este amplio panorama pudimos identificar nume-

---

<sup>5</sup> Ver un análisis más detallado del panorama hallado de orquestas a finales de 2015 en Avenburg, Cibeá y Talellis (2017), y un análisis del panorama detallado de coros al 2017 en Talellis y Amantía (2018).

rosas diferencias en cuanto a las articulaciones institucionales, las áreas de políticas públicas que los sustentan, los modos de financiamiento, las actividades que efectúan, los modelos pedagógicos empleados, la composición de los equipos de trabajadores, los instrumentos musicales (en el caso de las orquestas) y el repertorio que emplean, las perspectivas que sustentan, las valoraciones estéticas que manifiestan, las interpretaciones que realizan y las poblaciones que abarcan, entre otras. A continuación presentaremos brevemente, para las variables relevadas, los resultados hallados en relación con orquestas y con coros en los momentos de cierre de los respectivos rastreos, agregando algunas tendencias en ambos rastreos, o ciertas particularidades que identificamos en el periodo posterior a los respectivos cierres.

### **Números generales**

De las 116 orquestas identificadas en el Gran Buenos Aires, 36 estaban ubicadas en CABA y 80 en los Partidos del GBA. En cuanto a coros, de los 42 identificados solo 4 estaban ubicados en CABA y el resto (38) en los Partidos del GBA.

Como hemos verificado variaciones en cuanto a la vigencia de los coros relevados en el periodo que va desde 2016 hasta finales de 2017,<sup>6</sup> tomaremos como referencia los coros existentes a fin de 2017. Los números de orquestas se refieren a las vigentes a fines de 2015. Es difícil realizar afirmaciones sobre los cambios registrados en estos últimos años, en particular porque no tenemos una sistematización y verificación de los datos en cuanto al cierre y/o apertura de orquestas en este periodo. Pero sí observamos que, a raíz de las dinámicas po-

---

6 Si bien no contamos con datos previos, de acuerdo con algunos de nuestros interlocutores, a finales de 2015 y comienzos de 2016 se advertía el cierre de algunos coros como también el cambio en su dinámica de funcionamiento y en muchos de sus referentes institucionales. Asimismo, cabe señalar que los datos encontrados dan cuenta de una leve disminución de coros año tras año; de 47 relevados en 2016 se registraron 42 en 2017.

líticas y cambios administrativos realizados a partir del 2016, siguió un periodo de alta inestabilidad e incertidumbre en el caso de varias orquestas, en un contexto general marcado por protestas, reclamos y despidos de personal. En este contexto algunos proyectos y programas han atravesado procesos de modificación y se hallan aún insertos en tensiones internas (ver más información al respecto en los apartados sobre articulaciones y agentes que gestionan).

Por otro lado, y más allá de los eventuales cambios en los números de las orquestas y coros que siguen o no funcionando en el presente, lo que podemos notar es que hubo, y sigue habiendo, un número importante de iniciativas tan solo en el GBA; si bien posiblemente este número sea más alto comparado con otras regiones, nos permite suponer dimensiones significativas a lo largo del país (desde ya, habría que corroborar esto con un relevamiento a nivel nacional).

### **Años de creación**

Las primeras orquestas fueron creadas a finales de los años 1990 y, a partir de 2004, se observa un creciente aumento numérico. En los Partidos del GBA, los últimos cuatro años previos al 2015 fueron los que registraron el mayor número de aperturas de nuevas orquestas. En efecto, entre 2011 y 2014 se abrieron entre nueve y trece nuevas orquestas por año. Por otro lado, en CABA el panorama de orquestas abiertas por año fluctuó mucho más durante la última década con valores máximos registrados entre 2008 y 2013 (siete nuevas orquestas por año) y valores mínimos registrados en 2006, 2010 y 2015 (una nueva orquesta por año).

En el caso de los coros, encontramos proyectos iniciados a finales de los ochenta y que fueron incorporados posteriormente a los programas nacionales y provinciales del Estado. Sin embargo, la mayoría de los coros que se registran en el GBA se abrieron entre 2010 y 2014 (específicamente a partir de 2010 en los Partidos del GBA y de 2013 en CABA).

Como ya mencionamos, todavía no podemos realizar afirmaciones respecto de las aperturas de orquestas posteriores al 2016, pero sí conocemos orquestas que se abrieron desde el cierre del rastreo (por ejemplo en 2018 podemos mencionar la Orquesta Infanto-juvenil “La Pandilla”, de Isla Maciel, o la de Loyola en San Martín).

### **Distribución por zonas**

A finales de 2015, existían orquestas infantiles y juveniles en 21 de los 24 Partidos del GBA (sumando un total de 80 orquestas) y en 9 de las 15 comunas de CABA (sumando un total de 36 orquestas). En cuanto a los coros infantiles y juveniles, a finales de 2017 los encontramos en 16 de los 24 partidos del GBA (sumando 38 coros en total) y en 4 de las 15 comunas de CABA (sosteniendo 4 coros).

Observamos, a grandes rasgos, que la mayor concentración de orquestas y coros se encuentra en las zonas sur tanto de CABA como de los Partidos del GBA (específicamente 33 orquestas en los Partidos y 21 en CABA; 11 coros en los Partidos y 2 en CABA), que son las zonas que presentan mayores problemas de postergación social. Dan cuenta de ello los planes y acciones de gobierno cristalizados, por ejemplo, en la elección del lugar donde implementar la primera orquesta que se desarrolló en la Ciudad de Buenos Aires como parte del Programa Zonas de Acción Prioritaria, en 1998 (Antelo y Zanelli, 2004).

### **Denominaciones**

Al atender a las denominaciones, notamos que aunque ciertas expresiones pueden ser utilizadas por lo general indistintamente por los programas y proyectos de orquestas y coros, a veces ellas pueden también estar indicando conceptualizaciones distintas. Este es el caso, por ejemplo, de los términos de “orquestas o coros infanto-juveniles”, “orquestas o coros infantiles y juveniles” y “orquestas o coros-escuela”. El término “orquesta infanto-juvenil”

fue muy utilizado en un primer momento, pero desde algunos años se dejó de emplear (quizás por su asociación con instancias jurídico-penales de la niñez). En los últimos años encontramos más frecuentemente la denominación “orquesta infantil y/o juvenil” y “coro infantil y/o juvenil”, lo que también permite destacar que la niñez y la juventud son etapas –y categorías– diferentes. Cabe notar también que las denominaciones “orquesta-escuela” y “coro-escuela”, remite a una metodología de enseñanza-aprendizaje específica, que está empleada principalmente en el Programa Provincial de Buenos de Aires y en la Red Soijar, y se inspira en el modelo del Sistema de Venezuela.

También hallamos una distinción entre el empleo de los términos “Proyectos” y “Programas” de orquestas y/o coros. De acuerdo con los mismos actores, no es lo mismo, en términos administrativos, el marco de acción de un programa que el de un proyecto. En teoría un programa abarca un conjunto de proyectos bajo su órbita, mientras que un proyecto es más acotado en cuanto a las dimensiones que aborda. Sin embargo, esta salvedad no implica que no pueda darse también lo contrario. Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires existe en el área de Cultura un programa (el Programa Orquestas Juveniles) con una sola orquesta (la Orquesta Juvenil del Sur), mientras que en el área de Educación también de CABA está vigente un proyecto con 16 orquestas (el Proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles). De todos modos, entendemos la distinción en términos de forma y de instancias administrativas, formalismo que en ciertas ocasiones puede ser de suma importancia.

Por último, notamos que en la mayoría de los casos los nombres individuales de las orquestas y coros hacen referencias a los barrios o a los lugares donde están ubicadas (por ejemplo Orquesta de Lugano, Orquesta “El Docke Musical”, Coro Jóvenes de Berazategui, Coro de niños de Hurlingham), a los géneros musicales que abordan (Orquesta de Tango), a sus pertenencias institucionales (Orquesta de la SENNAF, Orquesta de la Escuela No. 33, Orquesta de la Parroquia “Sagrado Corazón”, Coro de la Escuela Media No. 32)

o, en cierta medida, a los objetivos o perspectivas (Orquesta “Crear es Crear”, Orquesta “Vamos los Pibes”, Coro “Los grillos cantores”).

### **Agentes que gestionan**

Por lo general las orquestas y los coros están sustentados tanto por actores del sector público, como del sector privado y del tercer sector (en el caso de los coros se trata especialmente de fundaciones y del obispado). Sin embargo, en 2015 la gran mayoría de las orquestas (108 exactamente) estaba inserta en, o articulaba de alguna forma con, al menos 10 programas más amplios pertenecientes a diferentes instituciones públicas de nivel nacional, provincial o local, y correspondientes a distintas áreas de políticas públicas –por ejemplo de cultura, educación o desarrollo social-. Específicamente se trata de 4 programas a nivel ministerial nacional (3 en lo que entonces era el Ministerio de Cultura, 1 en el Ministerio de Educación), 1 a nivel provincial y varios más a nivel local (4 de ellos en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y 1 en el de Cultura).

En el caso de los coros encontramos que a fines de 2017, 34 de los 42 relevados pertenecían a organizaciones gubernamentales, programas ligados a políticas públicas, sean del ámbito nacional, provincial o municipal.

Observamos en este eje que, a diferencia de otras iniciativas que se pueden pensar dentro del campo de las prácticas artísticas colectivas que trabajan en torno a problemáticas vinculadas con los efectos de procesos excluyentes, como pueden ser el teatro comunitario o las artes circenses (ver por ejemplo Infantino, 2011; Sánchez y Mercado, 2017), en los proyectos de orquestas y coros infantiles y juveniles suele tener un lugar importante el sector público. Esto ocurre tanto porque surgen directamente desde este sector o porque iniciativas comunitarias o surgidas en ámbitos del tercer sector se acercan a programas o instituciones estatales. Desde ya, algunas de estas iniciativas surgen y se mantienen por fuera del sector público. Sin embargo, no parece imperar acá como tendencia un imaginario



vinculado a la autonomía o autogestión, lo que sí pasa en el ámbito de otras prácticas artísticas colectivas. Al mismo tiempo, no conocemos ejemplos de orquestas nacidas como iniciativas del sector público que hayan pasado a depender solamente de actores no-estatales (aunque sí que hayan cambiado de dependencia estatal), por ejemplo como salida alternativa de una situación de insustentabilidad a raíz de cambios político-administrativos.

### **Articulaciones**

La multiplicidad de actores involucrados en la gestión de los programas y proyectos de orquestas (en mayor medida), y coros infantiles y juveniles despliega diversas articulaciones entre sí, enriqueciendo el ya heterogéneo panorama. Las combinaciones encontradas varían desde la *gestión única* (cuando un solo actor gestiona una orquesta) hasta las distintas formas de *gestión articulada* (cuando dos o más actores de distintos sectores, niveles administrativos y/o áreas de políticas públicas articulan para gestionar una orquesta o coro). Muchas veces las combinaciones de articulaciones y gestiones se van modificando a lo largo del tiempo.

En 2015, encontramos que 50 de las orquestas de todo el GBA se desarrollaban en una modalidad de gestión única y 66 como gestión articulada. Desagregando estos datos, notamos que en los Partidos del GBA la mayoría de las orquestas (58 del total de 80) funcionaba en alguna modalidad de *gestión articulada*, mientras que en CABA la mayoría de las orquestas (28 del total de 36) funcionaban en la modalidad de *gestión única*. Adicionalmente, notamos que 8 de las 50 orquestas de *gestión única* del GBA pertenecían al tercer sector (4 en los Partidos del GBA y 4 en CABA) y el resto al sector público. En cuanto a las orquestas de gestión articulada, encontramos que todas implicaban al menos un actor estatal. Es decir que, en 2015, no se encontraron orquestas que representaran articulaciones solamente entre el sector privado y el tercer sector, ni entre dos o más agentes de uno de estos sectores no-estatales.

En el caso de los coros, por el contrario, encontramos que todas las iniciativas relevadas en 2017 respondían a la modalidad de *gestión única*. En efecto, de los 4 proyectos de coros que funcionaban en CABA a fines del 2017, 3 pertenecían al Programa Orquestas y Coros para la Equidad y uno pertenecía a la Fundación De Sembrar Cantorcitos sin Fronteras. En el GBA, de los 38 coros, 31 estaban insertos en programas del sector público (22 en el Programa Nacional de Coros y Orquestas del Bicentenario y 9 en programas municipales) y 7 pertenecían al tercer sector (6 a la Fundación De Sembrar Cantorcitos Sin Fronteras y uno al Obispado de Quilmes<sup>7</sup>).

Las articulaciones se generan por muy diversas causas, entre las que son centrales las perspectivas sustentadas y los recursos disponibles. En cuanto a las primeras, hemos hallado por ejemplo búsquedas desde gestores en el Estado que privilegian fortalecer colectivos y lazos comunitarios, en cuyos casos se observan programas que han buscado generar orquestas o coros allí donde hubiera iniciativas locales (era el caso, por ejemplo, del Programa Social “Andrés Chazarreta”). También hay iniciativas del tercer sector que, en momentos propicios (o de afinidad política), eligen vincularse con el sector público para ser parte de políticas públicas y/o en busca de un mayor acceso a recursos (espacios, sueldos, instrumentos, capacitaciones, viajes, conciertos etc.) o del reconocimiento institucional. Las posibilidades de articulación en estos casos dependen de la correspondencia entre las líneas centrales de los proyectos o programas estatales y las modalidades desarrolladas por las iniciativas del tercer sector, que pueden querer o no amoldarse a las anteriores (las que, a su vez, pueden tener tanto flexibilidades como límites). Finalmente, cabe resaltar que hay áreas que poseen mayor amplitud de recursos que otras y pueden funcionar iniciativas sin necesidad de articularse con otros sectores (por ejemplo, se solía considerar que en el Programa Nacional de Coros y Orquestas del Bicentenario del Ministerio

---

7 De acuerdo a la última actualización del relevamiento de coros en 2018, el proyecto del Obispado no se encuentra funcionando.

de Educación había más presupuesto o, cuanto menos, recursos administrativos para sueldos docentes, espacios, capacitaciones, etc.).

En este punto nos interesa esbozar una serie de observaciones que notamos en estos últimos años: en primer lugar, la descentralización administrativa del Programa Nacional de Coros y Orquestas para el Bicentenario del Ministerio de Educación de la Nación a las provincias, automáticamente llevó a la disminución del número de articulaciones recién mencionadas (en particular entre el nivel nacional y los niveles locales). Al mismo tiempo, cuando hubo más de un actor involucrado en la gestión de una orquesta de este programa, al parecer, por lo general, se intentó dejar su gestión en manos del respectivo actor y no de la provincia (fue el caso por ejemplo de la orquesta que actualmente depende solamente de Universidad Nacional de Avellaneda, pero también de las 2 orquestas de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que finalmente tuvieron que discontinuar sus actividades por falta de fondos para sostener estos proyectos).

En segundo lugar, pudimos observar en este periodo que, en los casos donde hubo incertidumbre en cuanto a la continuidad de un proyecto y/o programa a raíz de las dinámicas institucionales que afectaron a uno de los agentes que la gestionaban, el hecho de tener una variedad de articulaciones con diferentes actores contribuyó a brindar mayores posibilidades para sustentarse, por lo que puede haberse abierto como una táctica de supervivencia.

En tercer lugar y en el mismo sentido, cabe destacar el rol fundamental de apoyo jugado por los padres y madres (organizados o no en asociaciones o comisiones) en el incremento de las posibilidades de supervivencia de una orquesta o coro. Observamos numerosos casos en que padres y madres se movilizaron a fin de generar recursos para poder solventar los gastos (mediante la organización de eventos, ferias, peñas, rifas etc.), pero también sencillamente para ofrecer contención a los integrantes o seguir apoyando el que sus hijas e hijos concurren a clases y ensayos aún en contextos complejos.

Por último, en algunos de los casos observados las orquestas o coros retomaron después de una pausa significativa o después de

un período en que las clases no tuvieron más la misma regularidad que anteriormente (en general por la discontinuidad en el pago de los sueldos o de gastos para las diversas actividades). En muchos de estos casos, parece haber ocurrido lo siguiente: si bien la respectiva orquesta o coro volvió a funcionar con el mismo nombre y en el mismo lugar, a veces han cambiado los docentes (por renunciadas, no renovación de contratos-despidos, desgastes) e incluso los chicos y chicas participantes (pues crecieron, dejaron de tocar, se fueron a otras orquestas o coros, etc.).

## Objetivos

La lectura de los objetivos, tanto de las orquestas como de los coros, muestra una multiplicidad de tópicos que giran en torno a la experiencia musical colectiva y hacen referencia a la dimensión social. Esto no es casual: recordemos que se trata del mismo recorte según el cual, dentro del universo posible, atendemos a iniciativas que apuntan a la enseñanza musical a través de la práctica orquestal o coral, con un enfoque en poblaciones infantiles y juveniles que se ven afectadas por problemáticas vinculadas a la exclusión. En general, observamos que los objetivos de los proyectos y programas que funcionan en el GBA presentan una serie de temas comunes y otros específicos. Los temas comunes identificados son: la práctica musical colectiva; la dimensión de la inclusión, integración y/o transformación social<sup>8</sup>; el vínculo con la educación; y finalmente las dimensiones de lo colectivo (la sociabilidad) y de lo individual (las subjetividades). Ejemplos de temas específicos son, entre otros, las orquestas como salida laboral o una dimensión en términos de prevención (dimensión muy cuestionada por algunos actores al interior del campo por sus posibilidades estigmatizantes).

---

8 Depende siempre de la acepción que tengan los actores de cada uno de estos términos. Sin embargo, agrupamos aquí estos conceptos para atender a todos los que consideran este tipo de proyectos como herramientas válidas para paliar la problemática de la exclusión social o desigualdad.

En este punto hay varias observaciones. En primer lugar, la referencia a la práctica musical colectiva es una constante en todos estos casos, pues nuevamente se trata del recorte que realizamos: miramos proyectos de enseñanza musical desde la formación orquestal o coral. Lo interesante es que encontramos que la práctica colectiva aparece muchas veces como medio y otras tantas como fin –estas opciones no son necesariamente excluyentes–. En segundo lugar, las ideas de inclusión, integración y transformación social –como también era esperable a consecuencia del recorte realizado– tienen un peso importante en los objetivos y en muchos discursos en torno a estos proyectos. Pero si bien uno o varios de estos términos son recurrentes al leer los diferentes objetivos de los proyectos o programas, es interesante notar que términos como el de inclusión aparecían con más frecuencia en años anteriores al 2015. Podemos especular que este cambio se debe tanto a modificaciones en las agendas de políticas públicas, como a debates en torno a estas problemáticas –como los que cuestionan la idea de inclusión a un sistema que se considera desigual o ineficiente–. Observamos también aquí una suerte de nudo problemático que se podría definir (muy imperfectamente) como una tensión entre la idea de inclusión y la de calidad. En diversas discusiones y posicionamientos, hay cuestionamientos a iniciativas que privilegian resultados en términos de “estética occidental”, presionando en el proceso de aprendizaje o criticando modos de transitar las orquestas o coros que no resulten en “excelencia musical”, y cuestionamientos a iniciativas que privilegiarían el tránsito por los proyectos “a cualquier precio” en desmedro de la calidad musical. Las experiencias efectivas en el marco de estos proyectos y programas exceden de lejos estos discursos que, no obstante, suelen estar presentes y marcar una suerte de división entre perspectivas más “meritocráticas” y otras más “sociales”.

Cabe aclarar que los términos inclusión, exclusión e integración no se excluyen necesariamente en los discursos de los responsables de estos proyectos; al contrario, pueden a veces considerarse complementarios. De los documentos revisados y las entrevistas se evidencia que cada

una de estas nociones puede tener distintos sentidos para cada actor social involucrado. Este amplio rango de conceptualizaciones va desde la consideración de que las orquestas o coros son una forma de “lograr la inclusión social” de “grupos excluidos” o la transformación de ciertas condiciones sociales, hasta la idea de que las mismas posibilitan el acceso a ciertos bienes y servicios culturales para aquellos sectores de la población que, de otra forma, no tendrían esta oportunidad. Conviene advertir que las ideas en torno al acceso a bienes y servicios culturales también engloban perspectivas que pueden considerarse opuestas. Por un lado están quienes hablan del “acceso a la cultura” o “acceso al arte” a partir de lo que interpretamos como una lectura restringida de este concepto, pues supone que la cultura implica ciertas prácticas y saberes que no todos poseemos, o valora ciertas actividades artísticas por sobre otras. Por el otro lado, hay actores que, reconociendo que no hay quien viva por fuera de un marco cultural –y que toda cultura es valiosa en sí misma–, argumentan que se trata de garantizar las posibilidades para que todos los niños, niñas y jóvenes puedan conocer y ejecutar determinadas expresiones musicales.

En tercer lugar, independientemente de cómo conciben la inclusión y la cultura, todos los proyectos aquí rastreados están vinculados de un modo u otro con algún aspecto de la educación. Específicamente, podemos identificar dos dimensiones: la formación musical y la mejora del rendimiento escolar o el refuerzo de la escolaridad. El vínculo con la educación, y en particular con el sistema escolar, es lógicamente más frecuente en aquellos casos que dependen de la cartera de educación en sus distintos niveles (nacional, provincial, local).

En cuarto lugar, señalamos las referencias a los modos de relacionarse con los demás y consigo mismos, que es otro de los temas comunes encontrado en los objetivos. Agrupamos estas dos instancias porque creemos que tanto los aspectos relacionados a las dinámicas de sociabilidad (“lo colectivo”) como a las subjetividades (“lo individual”) se refieren a la búsqueda de modalidades de intervención y de construcción de una sociedad menos excluyente, estigmatizante y jerarquizante. Cabe aclarar que la mayoría de los objetivos complemen-

tan ambas dimensiones, la de la sociabilidad y la de la subjetividad.

En quinto lugar, mencionamos dos de los ejemplos de temáticas específicas abordadas en distintos proyectos y programas de orquestas: la salida laboral y la dimensión preventiva de las orquestas. En unos pocos casos hallamos referencias explícitas a la posibilidad de ofrecer una futura salida laboral a los participantes (lo que se puede asociar con algunas ideas instrumentales de las políticas culturales<sup>9</sup>, sea desde una mirada crítica o valorativa de esta posibilidad). Finalmente encontramos un caso en el que se hace referencia a estos proyectos como preventivos frente a problemáticas como el alcoholismo, la drogadicción o la violencia. Opuestos a esta perspectiva, algunos integrantes de los equipos de coordinación de distintos proyectos de orquestas y/o coros han expresado en las entrevistas que este tipo de miradas estigmatizan a la población destinataria, lo que finalmente reforzaría prejuicios sociales funcionando como una forma más de violencia simbólica en lugar de prevenir estas situaciones de violencia cotidiana —que, dicho sea de paso, existen en distintos grupos socioculturales y en las diversas profesiones—.

## Repertorio

A diferencia de las opiniones que a veces se enuncian, el repertorio de los proyectos y programas de orquestas y coros infantiles y juveniles no es principalmente “académico”. Esta confusión reside en que, en muchos casos, los instrumentos empleados son los de las orquestas sinfónicas. Sin embargo, es también erróneo generalizar las instrumentaciones: la heterogeneidad de proyectos abarca desde formaciones orquestales sinfónicas hasta instrumentos de la música popular urbana o instrumentos autóctonos latinoamericanos.

---

9 Para cerrar, cabe notar otro nudo problemático vinculado con las discusiones en torno a la crítica a la instrumentalidad de las políticas culturales (y la necesidad de resaltar el derecho a las prácticas artísticas en sí mismo, por ejemplo) o las políticas culturales como transversales al conjunto de las políticas sectoriales (ver Barbieri, Partal y Merino, 2011; Belfiore, 2002; Vich, 2014).

En lo que refiere específicamente al repertorio, la gran mayoría de los proyectos y programas incluyen diferentes expresiones musicales, tanto de música académica como popular, tanto de tradición escrita como de tradición oral. Por lo tanto, en las orquestas y coros del GBA se ejecuta rock, cumbia, música académica, diferentes expresiones del folklore etc. Todas estas propuestas, no obstante, ponen el acento en la creación o empleo de arreglos que adapten el repertorio a las posibilidades de los estudiantes, facilitando así el hecho de que todos puedan tocar en conjunto desde su ingreso a la orquesta o coro. Desde nuestra perspectiva, la posibilidad de contar con una multiplicidad de proyectos con repertorio (e instrumentos) diversos, genera un panorama heterogéneo de políticas culturales que es de suma importancia.

### **Población destinataria**

En cuanto a la población destinataria, en general encontramos que los proyectos y programas de orquestas y coros se dirigen a niños, niñas, jóvenes y adolescentes de edades que, con distintos recortes, van desde los 6 a los 30 años. Específicamente, la mayoría de ellos cubre las edades escolares –primaria y/o secundaria–. También notamos que estas iniciativas apuntan a poblaciones en situaciones socio-económicas caracterizadas como “de vulnerabilidad social”, “históricamente marginadas”, o en “riesgo social”. Esto da lugar a un rango amplio de caracterizaciones, que puede ir desde personas o comunidades, hasta espacios geográficos (es decir, si se consideran determinadas poblaciones en riesgo y/o si se apunta a zonas marginadas). Finalmente, dada la particularidad de estos proyectos, en general no hay selección de aptitudes, ni se espera experiencia previa.

### **Conclusiones**

En el contexto señalado y pese a la información previamente relevada por el grupo de investigación, observamos que después de los primeros rastreos (de orquestas y coros) y hasta la actualidad, hay una



dinámica de cambios a nivel de organización de los proyectos y programas existentes, lo que nos impide realizar afirmaciones concretas sobre el panorama de este último tiempo. Pero sí podemos advertir que, de la mano de contextos socio-políticos actuales sumamente complejos, algunos proyectos y programas han atravesado procesos de modificación, se hallan aún insertos en tensiones internas, conflictos y cambios o reducción de integrantes en diversos cargos (docentes, coordinadores, etc.), así como marcados por la incertidumbre sobre la continuidad de los cargos, de varias orquestas o coros, e incluso de programas o proyectos, en especial en el sector público.

Asimismo, quizás en relación con las modificaciones en este último, existen nuevos proyectos que han surgido en el tercer sector, y algunas perspectivas indican que las iniciativas comunitarias o con diferentes agentes que las gestionan articuladamente puede haber contribuido a la continuidad de orquestas y/o coros en contextos institucionales cambiantes. Pero el panorama actual real es desconocido, tanto por quienes desarrollan orquestas o coros desde el tercer sector como por diferentes sectores públicos, a razón de la mencionada heterogeneidad y desarticulación de proyectos y programas. Tampoco tenemos información general sistematizada (pero sí desde el seguimiento etnográfico de casos específicos<sup>10</sup>) de los efectos de los cambios en las gestiones. En consecuencia, se torna central hacer un panorama descriptivo del escenario actual y, al mismo tiempo, contrastarlo con el escenario anteriormente relevado.

En función de esto, y más allá de que tanto nosotras como otras integrantes del equipo nos encontramos haciendo trabajo etnográfico, creemos esencial en primer lugar, realizar un rastreo de los proyectos de orquestas y coros existentes en el Gran Buenos Aires en 2019. En segundo lugar, contrastar estos resultados con los datos obtenidos previamente por este mismo grupo de investigación. Finalmente, volcar esta información en una herramienta online libre

---

10 Un caso bien documentado de primera mano puede hallarse en la Tesina de Elsa Martínez (2019).

y gratuita. Entendemos que la posibilidad de generar, contrastar y poner a disposición de los diferentes agentes e instituciones un panorama actualizado de orquestas y coros, puede contribuir a dimensionar las experiencias existentes y a establecer redes entre ellas, así como a identificar problemáticas, cuestionar imaginarios, y elaborar políticas públicas y acciones comunitarias en materia de música e inclusión social. Esto es lo que nos proponemos hacer como grupo en nuestros futuros proyectos.

Queremos finalizar, entonces, reiterando la riqueza del amplio y heterogéneo panorama que hallamos en el Gran Buenos Aires, que genera interrogantes sobre la complejidad que puede revestir el resto del territorio nacional. Sin pretender idealizar iniciativas cuyas dinámicas y cuyos alcances –en particular en cuanto a las experiencias de los participantes– merecen ser estudiados a futuro, entendemos que se trata de atender desde la práctica musical a situaciones de desigualdad generadas por contextos de exclusión material y simbólica.

## Bibliografía

- Antelo, E., y Zanelli, M. (2004): “*Informe Final. Orquestas infantil/juvenil (Lugano)*”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección de Investigación, Secretaría de Educación.
- Barbieri, N., Partal, A. y Merino, E. (2011): “Nuevas políticas, nuevas miradas y metodologías de evaluación. ¿Cómo evaluar el retorno social de las políticas culturales?”, en *Papers Revista de Sociología* 96 (2): 477-500.
- Bayardo, R. (2000): “Antropología, Identidad y Políticas Culturales”, en *NAYA (Noticias de Antropología y Arqueología)*. Disponible en: <http://www.naya.org.ar/articulos/identi01.htm> (visitado el 06/07/2017).
- Belfiore, E. (2002): “Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK”, en *International Journal of Cultural Policy* 8 (1): 91-106.
- Castel, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós, Buenos Aires

- Fitoussi, J. y Rosanvallon, P. (1997): *La Nueva Era de las Desigualdades*, Buenos Aires, Manantial
- Frith, S. (2001): “Hacia una estética de la música popular”, en Cruces, Francisco y otros (eds.), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Pp. 413-435. Madrid: Trotta.
- García, M. (2005): “Paisajes sonoros de un mundo coherente”, en *Prácticas musicales y religión en la sociedad Wichí*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Musicología.
- García Canclini, N. (1987): “Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano”, en García Canclini (ed.), *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo. Pp. 13-53.
- Infantino, J. (2011): “Artes entre políticas culturales e intervenciones sociopolíticas en Buenos Aires”, en *Nómadas (Col)* 34: 12-30, Universidad Central Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118960002> (visitado el 16/07/2017).
- Martinell, A. (2000): “Agentes y Políticas Culturales. Los Ciclos de las Políticas Culturales”, sin datos. Disponible en: [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/nivon/MARTINELL\\_agentes\\_y\\_políticas\\_culturales.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/nivon/MARTINELL_agentes_y_políticas_culturales.pdf) (visitado el 01/03/2019)
- Martínez, E. (2019): “Sinfonía en Clave Intercultural. Música, ¿puente para el diálogo intercultural? Orquesta ‘El Docke musical’”. Tesina de Grado, Carrera de Gestión Cultural, Departamento de humanidades y Artes, UNDAV. (Tesina en proceso de defensa). Inédita.
- Olmos, H. (2008): *Gestión cultural e identidad: claves del desarrollo*, Madrid, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Pelinski, R. (2000): “Homología, interpelación y narratividad, en los procesos de identificación por medio de la música”, en Pelinski, Ramón (comp.), *Invitación a la Etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Cap. 10: 163-175. Madrid, Akal.
- Pérez Rubio, A. (2006): “Acerca de la exclusión y otras cuestiones próximas”, en *Revista de Estudios Regionales, y Mercado de Trabajo* 2. Disponible en: <http://www.simel.edu.ar/archivos/documentos/RS2%20Rubio.pdf> (visitado el 16/07/2017).
- Sanchez, R., y Mercado, C. (2017): “El reconocimiento de proyectos de

arte y transformación social en las políticas culturales públicas de Argentina: el caso del teatro comunitario (2006-2016)”, en Ponencia presentada en las *14 Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural “Antropología(s) en el contexto sociopolítico actual. Debates y desafíos en clave latinoamericana”*. Inédita

Talellis, V., y Amantía, E. (2018): “Música e Inclusión: Los coros Infantiles y Juveniles en el Gran Buenos Aires”, Ponencia presentada en el *III Congreso Coral Argentino y I Latinoamericano “Arte coral e identidad”*, Tandil, Argentina. Inedita.

Vich, V. (2014): *Desculturalizar la gestión cultural: La gestión cultural como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Vila, P. (1996): “Identidades narrativas y música. Una primera propuesta teórica para entender sus relaciones”, en *Trans. Revista Transcultural de Música* 2. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/a288/identidades-narrativas-y-musica-una-primera-propuesta-para-entender-sus-relaciones> (visitado el 01/03/2019).

Villarreal, J. (1996): *La exclusión social*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.



## *Capítulo 3*



# **Identidades, colectivos y sectores populares en contextos de lucha y participación política y social**





## **Teatro x la Identidad:**

la herramienta emblemática de la producción cultural de Abuelas de Plaza de Mayo

*Por María Luisa Diz*

### **Introducción**

Teatro x la Identidad (TxI) surgió en el año *Plaza de Mayo*<sup>1</sup> comenzó a elaborar a partir de su vigésimo aniversario como Asociación en 1997. El teatro se convirtió en la herramienta emblemática de la producción cultural de *Abuelas* que no solo permaneció de manera ininterrumpida en el tiempo, sino que además se expandió geográficamente a nivel nacional e internacional. Con la intención de analizar este fenómeno y cómo esta vinculación fundacional entre teatristas y *Abuelas* influyó en la producción y en la selección de los modos de representación de la apropiación de menores y de la restitución de la identidad por parte de TxI, el presente capítulo se basa en el examen de literatura institucional y de materiales de difusión de *Abuelas*; de una selección de producciones teatrales antecedentes de TxI y de su primer ciclo en 2001; de documentos del archivo de prensa de TxI; de material hemerográfico y electrónico; de entrevistas a algunos/as de los/as integrantes y ex integrantes de la Comisión

---

1 En 1977, un subgrupo de madres de jóvenes detenidos/as-desaparecidos/as, pertenecientes a la *Asociación Madres de Plaza de Mayo* -constituida el 30 de abril de ese mismo año-, comenzó a reunirse para buscar a sus nietos/as. Estos/as habían sido secuestrados/as en operativos militares junto a sus padres o habían nacido durante el cautiverio de sus madres embarazadas en centros clandestinos de detención durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983).

\* Este artículo forma parte de los resultados de mi Tesis Doctoral *Teatro x la Identidad: Un escenario para las luchas por la configuración de sentidos sobre la apropiación de menores y la restitución de la identidad*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2017, inédita.



Directiva de TxI, y a participantes de algunos de sus ciclos teatrales (actores, actrices, dramaturgos/as, directores/as); y de un estudio de sus trayectorias artísticas.

La irrupción del teatro como una estrategia de búsqueda y de difusión institucional entre 1997 y 2001 se produjo a partir de la confluencia de *momentos de sedimentación de prácticas* (Perera, 2016)<sup>2</sup> dramáticas de las Abuelas que implicaron la construcción, por parte de ellas mismas, de personajes, de situaciones, de códigos y de acciones para poder reunirse y buscar a sus nietos/as en medio del accionar represivo del terrorismo de Estado. Según el relato institucional, las Abuelas “trataban de parecer señoras mayores convencionales que tomaban el té y, a veces, fingían celebrar el cumpleaños de alguna; elaboraron un código para hablar por teléfono: ‘el hombre blanco’ era el Papa; ‘cachorros’, ‘cuadernos’ y ‘flores’ eran los niños; las ‘chicas’ o las ‘jóvenes’ eran las Madres, y las ‘viejas’ o las ‘tías viejas’ eran ellas mismas; hablaban casi susurrando; si era un edificio, se juntaban a la hora de la siesta para no cruzarse con el encargado, evitaban el uso del ascensor y bajaban las persianas; y muchas dejaron de fumar para que el olor a cigarrillo no las delatara” (*Abuelas*, 2007: 23). Los mencionados momentos de sedimentación de prácticas dramáticas de *Abuelas* también involucraron una puesta en relato testimonial, familista y humanitaria —con la publicación del libro *Botín de guerra* de Julio E. Nosiglia en 1985— para legitimar y visibilizar públicamente la búsqueda de los/as nietos/as apropiados/as, la denuncia de la existencia de un plan sistemático de apropiación ejecutado por la última dictadura cívico-militar, y la historia y la lucha de las Abuelas como colectivo. En aquellos momentos, además, influyeron las prácticas performáticas y artísticas (esraches, blogs, historietas, charlas y testimonios visuales) en el escenario público

---

2 Este concepto es utilizado para “entender a Teatro Abierto como momento de sedimentación de prácticas que no solamente fueron anticipadas por otros tipos de teatro político como el teatro independiente sino que también continuaron y se expandieron hacia otros movimientos socioculturales, *dentro* y *fuera* del campo teatral” (Perera, 2016: 100).

por parte de la generación de los/as hijos/as de desaparecidos/as, nietos/as recuperados/as y hermanos/as de nietos/as apropiados/as y recuperados/as —agrupados/as en H.I.J.O.S. y en *Abuelas*— que revitalizaron las prácticas y los discursos del movimiento de derechos humanos, a mediados y fines de los noventa.

La aparición del teatro como una herramienta artística al servicio de la causa de *Abuelas* se produjo en el marco de un cambio de rumbo efectuado por la Asociación, hacia fines de los noventa, que marcó un antes y un después en su historia. Por un lado, la decisión de tener una política institucional en relación a los medios masivos de comunicación en torno a la temática de la apropiación de menores y su búsqueda a partir de la producción de materiales de difusión de archivo propio. Esta decisión se tomó ante la constatación del escaso tratamiento de aquella temática por parte de los medios que, además y por lo general, iba a contramano de lo que *Abuelas* pretendía visibilizar públicamente. Tal fue el caso de los mellizos Reggiardo Tolosa quienes, por entonces, promediaban los veinte años de edad y “fueron expuestos en programas de televisión conducidos por simpatizantes de la dictadura, en los que se invitaba al matrimonio apropiador o se lo conectaba vía telefónica, cuando el juez había prohibido claramente el contacto con los chicos y más aún su exposición en los medios” (*Abuelas*, 2007: 103). Por el otro, la iniciativa de esta política institucional también implicó la elaboración de nuevas estrategias de búsqueda y de difusión destinadas al público de la generación de los/as nietos/as apropiados/as para despertar la duda en torno a sus identidades. Ante la comprobación de que los/as nietos/as que buscaban, por entonces, ya eran jóvenes con autonomía de decisión, para tener llegada y producir identificación en ese público, las nuevas estrategias apelaron a sus medios de socialización, a sus consumos culturales y a sus pares generacionales. Para las *Abuelas*, por ejemplo, el deporte y el rock son medios de socialización a través de los cuales se transmiten y se ejercitan valores y lenguajes entre la juventud (*Abuelas*, 2007: 180; <https://www.abuelas.org.ar/categoria-difusion/mensuario-1>).

Estas estrategias incluyeron la realización de campañas de difusión masiva y de convocatorias a personalidades de la cultura, del arte y de los medios. Esas campañas implicaron, a su vez, la elaboración de una serie de producciones audiovisuales, entre las que se destacan los spots para televisión y la serie de unitarios de *Televisión x la Identidad*. Estas producciones combinaron los usos de los géneros ficcional y testimonial para construir las figuras y las historias de nietos/as recuperados/as, articulando modos de representación entre lo singular y lo universal. Apelaron a las actuaciones de jóvenes actores no profesionales, y a las participaciones de nietos/as recuperados/as y de sus hermanos/as para producir el máximo efecto de realidad y de identificación en el público joven de la generación de los/as nietos/as apropiados/as. Pero también recurrieron a las interpretaciones de actores y de actrices reconocidos/as públicamente para potenciar la llegada masiva de estas producciones a la audiencia. Utilizaron procedimientos mayormente pertenecientes al realismo, como el encuentro personal, el sistema de personajes maniqueo y las actuaciones que buscan representar fielmente las psicologías de los personajes y generar una empatía emocional en la audiencia. Reprodujeron ejes temáticos presentes en el discurso institucional de *Abuelas*, como la figura del nombre, la retórica de la sangre y el recurso del testimonio. Configuraron y transmitieron de manera reiterada ciertos modos de representación de la apropiación de menores y de la restitución de la identidad que replicaban informaciones elaboradas y puestas en circulación por la labor y la literatura institucionales de *Abuelas*. Estas producciones, y en particular los proyectos y materiales educativos elaborados por *Abuelas* en conjunto con el Ministerio de Educación de la Nación a partir de 2003 (CD's que incluyen cuadernillos, textos, videos, actividades pedagógicas, ponencias de especialistas, colecciones de libros, módulos de capacitación y programas), buscaron promover la “restitución *del derecho a la identidad*”<sup>3</sup> de los/as niños/as y jóvenes, tematizando

---

3 Éste es definido como “el derecho de cada uno a saber quién es” (*Abuelas*, 2006:

y problematizando el acto de restitución de la identidad de los/as hijos/as de desaparecidos/as que fueron apropiados/as.

Los modos de representación oscilaron entre la reproducción de narrativas recurrentes y simplificadas y la introducción de narrativas excepcionales y disruptivas en torno a la identidad de los/as desaparecidos/as; a la apropiación de sus hijos/as; a la figura de los apropiadores; a la búsqueda de las Abuelas; al proceso de restitución de la identidad; al análisis de ADN; al reencuentro de los/as nietos/as apropiados/as con sus familias biológicas; a los vínculos afectivos de los/as nietos/as con las familias apropiadora y adoptiva; y a las fotos y pertenencias de los padres desaparecidos como disparadores del reconocimiento y del recuerdo de sus hijos/as.

### **Las primeras aproximaciones del teatro a la causa de Abuelas y los antecedentes teatrales inmediatos de TxI**

El teatro irrumpió en la historia de *Abuelas* ocupando un lugar de relevancia como homenaje y como cierre en su primera campaña de difusión titulada *¿Vos sabés quién sos?*, realizada en el marco de la celebración de su vigésimo aniversario en 1997. “El Homenaje del Teatro a las Abuelas de Plaza de Mayo”, con texto de Roberto “Tito” Cossa y dirección de Leonor Manso y Villanueva Cosse en el Teatro Nacional Cervantes, dejó el camino abierto en el tiempo para el surgimiento de una nueva aproximación del teatro a la causa de la Asociación y de un nuevo antecedente de lo que sería la consolidación de TxI como el emblema de la producción cultural de *Abuelas*: el espectáculo semimontado *A propósito de la duda*, de Patricia Zangaro con dirección de Daniel Fanego, estrenado en el Centro Cultural Rojas en 2000. Tanto el homenaje como el semimontado se produjeron a partir de una confluencia de intereses entre *Abuelas* y algunos/as tea-

---

28). Esto implica conocer o saber quiénes fueron o son nuestros padres, pertenecer a un grupo familiar, a una cultura y a una historia. Disponible en: [https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/cuadernillo\\_promotores.pdf](https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/cuadernillo_promotores.pdf) (Fecha de consulta: 25/4/2016).

tristas. *Abuelas* buscaba otorgarle legitimidad y visibilidad pública a su causa a través de la cultura, del arte y de los medios. Mientras que los/as teatristas pertenecientes a la tendencia realista se propusieron darle continuidad a un proyecto de teatro comprometido con la realidad social y política, y como forma de construcción de conocimiento en el contexto de crisis del modelo neoliberal.

El homenaje y el semimontado tomaron documentos, discursos y estrategias institucionales de *Abuelas* para abordarlos dramáticamente y, así, aportarle a dicha Asociación un modo de representación directo y realista, y un modo de transmisión masivo y espectacular de las problemáticas de la apropiación de menores y de la restitución de la identidad. Estos modos de representación y de transmisión fueron continuados por TxI.

Tanto el homenaje como el semimontado documentaron y denunciaron la vigencia en democracia de un delito cometido en dictadura, como forma de acción política concreta. Mientras que la convocatoria a una gran cantidad y diversidad de actores y de actrices que, en su mayoría, tenían la característica en común de contar con visibilidad pública contribuyó a la transmisión masiva y espectacular de esa documentación y de esa denuncia en un medio no masivo como es el teatro, además de colaborar en el incremento de consultas en la sede de *Abuelas*. A modo de ejemplo, una carta de *Abuelas* firmada por su presidenta Estela de Carlotto y, por entonces, su secretaria Alba Lanzillotto, dirigida a los “amigos del *Teatro por la Identidad*”, afirmaba que a propósito de la duda había contribuido eficazmente a generar en muchos jóvenes la duda en torno a sus identidades; ya que, en 2000, habían conseguido que seis de los chicos que buscaban habían recuperado sus identidades. Ambos espectáculos trabajaron a partir de lenguajes y procedimientos escénicos como el formato coral, para construir un relato polifónico en el que cada una de las voces de los/as intérpretes intervenía de manera coordinada; el monólogo para interpelar al público a partir de la puesta en escena de relatos singulares-personales; y la articulación entre los géneros ficcional y testimonial para vincular modos

de representación entre lo singular y lo universal, de manera similar a la estética de las producciones audiovisuales de *Abuelas*.

El homenaje también buscó promover la “restitución *del derecho* a la identidad” venerando de manera solemne y jerarquizando en escena la memoria institucional de *Abuelas* en torno al pasado reciente, al delito de apropiación de menores y a la labor de la Asociación. El semimontado puso en relación/tensión esa memoria dentro de la escenificación de una disputa memorial entre fragmentos de testimonios de afectados directos, y de responsables y cómplices por la represión y el delito de apropiación de menores. Sin embargo, esa disputa no fue puesta a consideración de los espectadores, en tanto la figura y el discurso de los represores y de los apropiadores fueron representados a través de la reproducción de narrativas heroicas y autovictimizantes, justificaciones, autoexculpaciones y posiciones defensivas. Por ende, el semimontado construyó un tipo de espectador pasivo que “*debe ver (...) lo que el director teatral le hace ver*” (Rancière, 2010: 20).

Por otro lado, el semimontado replicó y extremó de manera trágica uno de los tópicos recurrentes en el discurso institucional de *Abuelas*: la incompatibilidad de rasgos físicos entre apropiados y apropiadores como un indicio para poner en duda la identidad. No obstante, ese tópico fue puesto en discusión a partir del foco en el trastrocamiento narrativo de la identidad que causa la apropiación: la incompatibilidad de ese rasgo físico era “leída” por el apropiado no como un indicio de duda identitaria, sino como un malestar que intentaba ser evadido mediante el supuesto bienestar económico y material otorgado por la experiencia de la apropiación.

En contraposición al abordaje referencialmente directo de *A propósito de la duda*, la obra *Playback*, de Pablo Zukerfeld, por Espacio Vacío Compañía teatral, estrenada en la sala Antonin Artaud en ese mismo año 2000, propuso un tratamiento metafórico de ese trastrocamiento narrativo mediante el recurso del *playback*: el apropiado aparecía representado como un ser despojado de su voz y de su discurso propios que, por tanto, no tenía otra alternativa que repetir de manera automatizada el discurso de sus apropiadores.

De esta manera, ambos espectáculos, tematizaron y dramatizaron —de manera directa e indirecta— una noción compleja de identidad incluyendo vínculos y afectos de la experiencia de la apropiación.

### **A propósito del origen de TxI**

El homenaje y, sobre todo, el semimontado funcionaron como condiciones de posibilidad para el surgimiento de TxI. Su origen apareció representado en el relato de algunos/as de sus protagonistas como un inicio y como un espacio romántico, horizontal, abierto y plural. Esta visión compartida sobre el origen se vio alimentada por el contexto de crisis económica, política, social y cultural de los años 2000/2001, de “eclosión o *boom* de la memoria” (Lvovich y Bisquert, 2008), y del “nuevo teatro de Buenos Aires en la postdictadura (1983-2001)” (Dubatti, 2002). Tanto teatristas como *Abuelas* se atribuyeron el haber formado parte de la idea inicial de ser un lugar de construcción de relatos sobre las problemáticas de la apropiación de menores y de la restitución de la identidad para, además, intentar incidir recursivamente sobre aquellas. Una idea que resultó ser exitosa tanto para *Abuelas*, por la legitimidad y visibilidad públicas que obtuvo su causa, como para algunos/as teatristas que lograron articular sus profesiones con una militancia. En este sentido, TxI podría ser considerado como una experiencia que intenta ser continuadora de las experiencias de *teatro militante* (Verzero, 2013) de fines de los sesenta y mediados de los setenta, fundamentalmente, en dos aspectos: el servicio y el compromiso. La puesta del teatro al servicio de una causa y el compromiso de intentar incidir recursivamente sobre aquella.

Pero también TxI se erigió como un lugar de construcción de relatos acerca de otras temáticas y problemáticas en las que no solo el derecho a la identidad de los/as nietos/as apropiados/as, tan pregonado por *Abuelas*, sino también el derecho a otras identidades —sociales, culturales, de género, sexuales, de etnia, etc. — se vio

afectado. Esta construcción de relatos se hizo más evidente a partir del segundo ciclo, de 2002 en adelante. De este modo, TxI intentó instalar la causa político-institucional de *Abuelas* como una causa de interés público por el derecho a la identidad.

La visión romántica compartida acerca del origen y del espacio de TxI comenzó a desdibujarse a partir de la conformación de una primera Comisión Directiva.<sup>4</sup> Los/as fundadores/as e integrantes de esa primera comisión tenían en común las características de ser teatristas, cuyas trayectorias combinaban participaciones en movimientos y en producciones que buscaron articular arte y política,<sup>5</sup> con trabajos en producciones mediáticas. De esta manera, estos/as teatristas buscaban tener un reconocimiento material y simbólico que les permitiera generar y gestionar un proyecto propio que, a imagen y semejanza de ellos/as, vinculara arte y política, y tuviera visibilidad pública.

Las producciones teatrales del primer ciclo de TxI en 2001 replicaron, en su mayoría, los ejes temáticos alrededor de las que se construyeron las producciones audiovisuales de *Abuelas*:<sup>6</sup> la figura del nombre, la retórica de la sangre y el recurso del testimonio. Las producciones que se caracterizaban por apelar a procedimientos realistas como el encuentro personal, el sistema de personajes maniqueo y las formaciones actorales en métodos realistas abordaban, de manera directa, las problemáticas de la apropiación de menores y de la restitución de la identidad. Mientras que aquellas producciones que recurrían a procedimientos metafóricos, fragmentarios, yuxta-

4 Integrada por Marta Betoldi, Luis Rivera López, Claudio Gallardou, Norberto Díaz, Eduardo Blanco, Susana Cart, Marcela Ferradás, Joaquín Bonnet, Andrea Tenutta, Coni Marino, Daniel Di Biase, Cristina Fridman, Eugenia Levin, Valentina Bassi, Daniel Fanego, Camila Fanego, Diana Lamas y Martín Orecchio.

5 Teatro Abierto, La Banda de la Risa y Libertablas.

6 *Las letras de mi nombre*, de Vita Escardó y Victoria Egea; *Sin nombre*, de Sol Levinton; *Margarita*, de Adriana Tursi; *El nombre*, de Griselda Gambaro; *El que borra los nombres*, de Ariel Barchilón; *Hijos naturales, nombres civiles*, de Horacio Banega; *Hija*, de Mariana Anghileri; *Contracciones*, de Marta Betoldi; *Vagamente familiar*, de Carlos Balmaceda; *Sangre Huesos Piel Alma*, de Pedro Sedlinsky; y *Madresperanza*, de Mario Cura.



puestos, absurdos y humorísticos, así como también a actuaciones formadas en estéticas diversas, trataban problemáticas referidas a la “restitución *del derecho* a la identidad”.

Las repercusiones del primer ciclo de TxI posibilitaron y legitimaron, de alguna manera, la aparición contemporánea, aunque efímera, de otro ciclo de teatro al servicio de la causa de otro organismo de derechos humanos: el ciclo “Jueves de la Memoria” en homenaje a la lucha de las Madres de Plaza de Mayo – Línea Fundadora, organizado también por teatristas pertenecientes a la tendencia realista, en el Teatro del Pueblo. Este ciclo tematizó y dramatizó las mismas problemáticas que abordó TxI, como la desaparición y el delito de apropiación de menores, y apeló a los mismos procedimientos realistas mencionados. No obstante, una de sus obras trabajó dramáticamente el deseo de venganza de los afectados directos hacia los responsables de las desapariciones.<sup>7</sup> Un tema tabú que sólo reaparecerá, también de manera excepcional y por fuera de los ciclos de TxI, en el circuito teatral independiente de Buenos Aires en 2008 y 2009.<sup>8</sup>

TxI se concibió como un momento de sedimentación de prácticas dramáticas, performáticas y artísticas de *Abuelas*, hijos/as, nietos/as y hermanos/as agrupados/as colectiva y políticamente. Pero, además, desde el primer ciclo, TxI supo poner en escena los *performances* (Taylor, 1997; 2011)<sup>9</sup> testimoniales de Abuelas, hijos/as, hermanos/as y nietos/as como corolario de la ficción teatral, de manera similar

---

7 *Tres buenas Mujeres (o cómo asar un pavo a la pimienta)*, un cuento de Laura Bonaparte, madre de tres desaparecidos, en versión teatral de Graciela Holfeltz, con dirección de Georgina Parpagnoli.

8 La puesta en acto del ejercicio de la venganza en obras que tematizan el pasado reciente argentino es detectada por Verzero (2010) en algunas obras de ficción realizadas unos años después como *Chiquito* (2008), de Luis Cano y *Ausencia* (2009), de Adrián Canale. La hipótesis de Verzero sostiene que el ejercicio de justicia por mano propia se da en el terreno de la ficción y en un momento en que las garantías institucionales estaban firmemente sostenidas desde el Estado.

9 Taylor concibe los *performances* como estrategias que se ponen en acto en un escenario y bajo un guión determinados (1997) y que “funcionan como actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas” (2011: 20).

a las producciones audiovisuales de *Abuelas*. Incluso, TxI configuró un modo de representación institucional de las problemáticas de la apropiación de menores y de la restitución de la identidad a partir de la dramatización de estos denominados *performances* testimoniales en una serie de “monólogos testimoniales” y de “testimonios pertenecientes al Archivo Biográfico Familiar de Abuelas” que fueron puestos en escena en los ciclos de los años 2002 y 2005.

Desde la etapa de origen, se evidenció la articulación de dos relaciones/tensiones en TxI: entre la autogestión y el ingreso a las lógicas de la industria cultural, y entre la independencia político-partidaria y el establecimiento de apoyos económicos, institucionales y políticos. Por un lado, el ingreso a ciertas lógicas de la industria cultural, como la venta de *merchandising* y la convocatoria a figuras del espectáculo, fue entendido como una contrapartida necesaria para afrontar costos y no como una dinámica antagónica para la autogestión del teatro, considerado como un sector de la economía que se desarrolla en torno a los bienes culturales. Pero también para atraer una mayor cantidad y diversidad de espectadores que no eran público de teatro, y obtener legitimidad y visibilidad públicas para un medio no masivo como es el teatro. De esta manera, TxI intentó que este fenómeno específico del teatro político-social tuviera una llegada masiva.

Por otro lado, TxI se pretendió desde sus inicios como una experiencia teatral independiente de la política partidaria y de los gobiernos de turno que, por ese entonces, se encontraban inmersos en la crisis. No obstante, la recepción de algunos apoyos iniciales por parte de algunos organismos dependientes del gobierno porteño puso en cuestión esa originaria y pretendida independencia.<sup>10</sup> De este modo, TxI se iniciaba como una empresa teatral a escala local. A partir de la apertura de un nuevo contexto histórico, político, so-

10 El primer ciclo de TxI recibió el Premio Trinidad Guevara a la labor teatral 2001, otorgado por la Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y fue declarado de Interés Cultural por la Comisión de Lectura de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También recibió adhesiones por parte de Proteatro.

cial y memorial en el año 2003, se expandirá a escala nacional, con el establecimiento explícito de nuevos apoyos políticos.<sup>11</sup>

### **Nuevas preguntas para un nuevo contexto**

Los resultados del ballottage electoral, efectuado el 22 de noviembre de 2015, que llevaron a la Presidencia de la Nación a Mauricio Macri, ex jefe de Gobierno porteño y representante de Cambiemos —una alianza política entre la Coalición Cívica ARI, Propuesta Republicana (PRO) y parte de la Unión Cívica Radical—, marcaron el inicio de un nuevo contexto político y memorial.

Antes de ser electo como Presidente, Macri construyó el relato del “curro de los derechos humanos”<sup>12</sup> para deslegitimar y, así, poder desfinanciar desde el Estado a las causas de los organismos de derechos humanos. Mientras que el ex Ministro de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Darío Lopérfido, contribuyó a la construcción de aquel relato deslegitimador al declarar públicamente que en Argentina no hubo treinta mil desaparecidos, generando una ola de repudios por parte de organismos de derechos humanos y de personalidades de la cultura.

Esta actitud negacionista no fue solo discursiva, sino también traducida en acciones de desfinanciamiento de programas, agencias y unidades dedicados a la memoria del terrorismo de Estado y a la defensa de los derechos humanos. Sin ir más lejos, aunque la Legislatura porteña había aprobado la partida correspondiente para el colectivo porteño fundador de TxI en el presupuesto de 2012, el entonces jefe de Gobierno Mauricio Macri vetó el aumento del subsidio, bajo el argumento de que:

Si bien esta gestión considera de vital interés cultural la labor lleva-

---

11 El análisis de esta nueva etapa de TxI merece un análisis en profundidad que, por cuestiones de extensión, no puede ser abordado en este capítulo.

12 En Argentina, el término “curro” significa estafa.

da a cabo por TxI, también entiende que existe una universalidad de actores culturales que (...) contribuyen a la cultura de nuestra ciudad, no resultando conveniente generar situaciones que puedan afectar el principio de equidad.<sup>13</sup>

Esta decisión de Macri fue consecuente con la del veto, en 2010, de un fondo destinado a *Abuelas* que se había aprobado en gestiones anteriores. No obstante, los vetos de Macri a *Abuelas* y al colectivo porteño de TxI formaban parte de más de un centenar de vetos que recortaban o suspendían el financiamiento para la mejora y modificación de los sistemas de servicio público (salud y educación) e iniciativas referidas a la cultura.

En suma, en este nuevo escenario político se observa la conformación de un contexto desfavorable a los grupos y proyectos vinculados a los derechos humanos, al tiempo que ese contexto recibe la “pesada herencia”<sup>14</sup> de la instalación social de las causas del movimiento de derechos humanos. En este marco, cabe preguntarse cómo influirá este contexto conflictivo en las producciones, las estrategias y los discursos institucionales de TxI y cómo éste podrá incidir sobre aquel contexto: ¿qué sentidos configurarán sus producciones teatrales para continuar disputando la memoria en torno al pasado reciente y al delito de apropiación de menores, pero también para seguir promoviendo el derecho a la identidad de todos/as los/as hombres y mujeres? ¿Qué estrategias desplegará para llegar a nuevos públicos ajenos no solo a la causa de *Abuelas*, sino también a las cau-

13 Sitio web de la Dirección General Centro Documental de Información y Archivo Legislativo: <http://www.cedom.gov.ar/es/legislacion/normas/leyes/anexos/dvl4098.html> (Fecha de consulta: 17/11/2013).

14 Esta frase fue acuñada por la Alianza Cambiemos para referirse a la supuesta corrupción, ineficacia y utilización de los fondos públicos con fines políticos de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner para justificar la implementación de políticas de ajuste y de reducción del gasto público por parte del gobierno de Macri. Entre aquellos fines políticos, se señala a las causas de los organismos de derechos humanos que fueron relegitimadas oficialmente por las políticas de memoria implementadas por parte del Estado Nacional en el período 2003-2015.

sas del movimiento de derechos humanos en general? ¿Qué apoyos institucionales, políticos y económicos podrá establecer sin que los intereses que representan esos apoyos impliquen una anulación de las funcionalidades estético-políticas de sus producciones y de sus estrategias? ¿Cómo reconfigurará su discurso institucional sin involucrar su originaria y pretendida independencia como movimiento de teatro político apartidario?

Estos interrogantes quedan abiertos para ser respondidos en una futura investigación que tome como objeto de estudio a TxI. Dicha investigación debe tener en cuenta que se trata de un objeto dinámico y heterogéneo y, por tanto, que el análisis debe dar cuenta de su complejidad.

## Bibliografía

- Abuelas de Plaza de Mayo (2006): *Cuadernillo para promotores*. Disponible en: [https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/cuadernillo\\_promotores.pdf](https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/cuadernillo_promotores.pdf) (visitado el 25/04/2016).
- Abuelas de Plaza de Mayo (2007): *Historias de Abuelas. 30 años de búsqueda: 1977-2007*, Abuelas de Plaza de Mayo, Buenos Aires.
- Abuelas de Plaza de Mayo (s.f.): *Mensuario*. Disponible en: <https://www.abuelas.org.ar/categoria-difusion/mensuario-1> (visitado el 31/10/2011).
- Dubatti, J. (2002): *El nuevo teatro de Buenos Aires en la postdictadura (1983-2001) Micropoéticas I*, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008): *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*, Biblioteca Nacional, Buenos Aires.
- Perera, V. (2016): “Los límites de un homenaje: imagen y memorias en Teatro Abierto 2013”, en Dossier temático “Teatralidades y cuerpos en escena en la historia reciente argentina y latinoamericana”, *Clepsi-dra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, N° 5, marzo, pp. 84-105. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/clep->

- sidra/article/view/Perera/pdf (visitado el 20/03/2016).
- Rancière, J. (2010): *El espectador emancipado*, Manantial, Buenos Aires.
- Verzero, L. (2010): “La escena como espacio para la reparación del daño”, en *Boca de sapo. Revista de arte, literatura y pensamiento*, segunda época, año XI, N° 5, enero. Disponible en: <http://www.bocadesapo.com.ar/biblioteca/bds/BdS05.pdf> (visitado el 18/02/2016).
- Verzero, L. (2013): *Teatro militante. Radicalización artística y política en los años 70*, Biblos, Buenos Aires.
- Taylor, D. (1997): *Disappearing Acts. Spectacles of gender and Nationalism in Argentina's "Dirty War"*, Duke University Press, Durham.
- Taylor, D. y Fuentes, M., eds., (2011): *Estudios avanzados de performance*, Fondo de Cultura Económica, México.

## La lengua nativa y la música entre niños y niñas qom

Talleres de intervención musical en un barrio indígena urbano

*Por María del Rosario Haddad*

### Introducción: los qom en la ciudad

Los grupos *qom*<sup>1</sup> fueron expulsados de las zonas rurales del Gran Chaco por las condiciones de pobreza, aún no superadas en la actualidad, y su condición de ser *qom* se actualiza con otra impronta cultural (Wright, 1999 y 2003; Rodríguez, Vázquez, 1992; Hecht, 2010; Tamagno, 1995, 2001 y 2003; Messineo, 2003; y García Palacios, 2012). Es así como gran cantidad de familias fueron instalándose en las denominadas villas miseria de la provincia de Buenos Aires, el conurbano, la ciudad de Rosario, La Plata, Pilar, Boulogne, entre otros. Allí habitan actualmente en barrios periféricos conocidos como “barrios tobas”, donde conviven familias que provienen de distintas áreas geográficas de la región del Gran Chaco.

Las situaciones de exclusión social atravesadas por las poblaciones indígenas se profundizan en el contexto urbano donde la ruralidad, en contraposición a la urbanidad, supone en el imaginario social, una autenticidad, un ser “verdaderos indios” y un reconocimiento social. En las migraciones se observa “...un ingreso al mercado de trabajo [...] añoranza de sus tierras originarias y necesidad actual de recuperación –o elaboración– de una memoria aborigen” (Escolar, 2005: 51). En este sentido, es el capital simbólico, como la música, el idioma, los lazos comunitarios, los que adquieren nuevos significados y se reactivan fuertemente, al mismo tiempo

---

1 Los *qom* forman parte del grupo etnolingüístico guaycurú e históricamente residían en la parte central y meridional del Gran Chaco.

que son fundamentales en los procesos de identificaciones étnicas (Wright, 2001).

El referente empírico de esta investigación es un barrio ubicado en el Gran Buenos Aires, a 50 kilómetros de la Ciudad Autónoma.<sup>2</sup> Construido en el año 1995 por un grupo de familias que se encontraban dispersas entre el Gran Buenos Aires y la ciudad, proceden a constituir una organización civil y mediante un proceso de reafirmación étnica logran la obtención de tierras donde se ubica actualmente el barrio. Más de 32 casas construidas de igual arquitectura, en las que mayoritariamente, viven entre dos y tres familias.<sup>3</sup> Niños y niñas que habitan el barrio se encuentran interpellados por el sistema educativo que no contempla la diversidad sociocultural y lingüística. “*La idioma*”,<sup>4</sup> aparentemente amenazada por el nuevo contexto urbano y el desuso en la vida cotidiana hace que el bilingüismo dependa de cada contexto familiar, entre otras razones, por falta de políticas educativas. Entendemos que la educación se da más allá de la escuela y que hay “saberes escolares” y “saberes propios de las comunidades” que expresan su modo particular de percibir el mundo. “*Ya no hablan la idioma*” decía Angélica, una madre *qom*, por esta problemática es que surgió la necesidad de “*recuperación*” de memorias indígenas que vinculadas con y a través de la música “revitalizarían la lengua” —entre otros procesos—.<sup>5</sup> En el barrio en cuestión los esfuerzos por la revitalización de la lengua forman parte de un proceso más amplio de

2 Evitaremos puntualizar el nombre del barrio con el fin de preservar la identidad de los adultos y sobretodo niño/as s, por ende los nombres propios han sido modificados para el presente trabajo.

3 Es importante aclarar que cada vez llegan más familias que se instalan en porciones de tierra dentro del barrio, construyen viviendas precarias y luchan por la obtención de un nuevo territorio exigiendo la conformación de un nuevo barrio *qom*.

4 Utilizo itálica y entrecorrido para referirme a las categorías nativas, e itálica para las palabras en idioma *qom*. En este caso “*la idioma*” refiere a la categoría nativa de la lengua *qom*.

5 Si bien muchas veces los sujetos con los que interactuamos hablan de recuperación y/o pérdida de rasgos culturales, desde nuestro posicionamiento teórico de ninguna manera consideramos que los cambios supongan la pérdida de identidad.



exaltación étnica, donde las lenguas originarias están interpeladas por el modelo educativo hegemónico, por las relaciones de poder y la consecuente resistencia de las “lenguas subalternas”. Si bien no profundizaré en aspectos de la Educación Intercultural Bilingüe, una cuestión importante, señalada por Hecht (2007) son las etapas atravesadas por las políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas, que no han logrado revertir las condiciones de subalternidad socioeducativa frente al modelo hegemónico. Según la autora, las mismas, o bien oficiaron como “políticas homogeneizadoras” de ocultamiento y negación de la diversidad cultural y lingüística; o como “políticas focalizadas”, reduciendo la Educación Intercultural Bilingüe a programas compensatorios, profundizando así las desigualdades y reforzando estereotipos.

En este sentido, el ámbito escolar se presenta como un espacio de disputas y tensiones que los interpela, ya sea por sus identificaciones religiosas, o por la lengua indígena que “*no saben hablar o hablan poco*” (García Palacios, 2012; Hecht, 2010). De este modo, la imagen que presentan allí, está alejada del “ideal y auténtico indígena”.<sup>6</sup> Es así como adquieren relevancia otros espacios formativos dentro del barrio que propician la transmisión intergeneracional de saberes culturales, musicales y lingüísticos. Resulta interesante el análisis que realiza Walsh (2009) en torno al concepto de “interculturalidad”. La autora marca una diferencia entre la interculturalidad funcional al sistema dominante y la concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación. Manifiesta que la “interculturalidad crítica” es una construcción “desde abajo”, es decir de los colectivos sociales históricamente subalternizados. Por esto urge visibilizar, cuestionar y enfrentar políticas que refuercen desigualdades, ya que las mismas deberían ser acciones que legitimen el derecho a la inserción social. Tal como plantea el Equipo del

6 Si bien no realicé trabajo de campo en las escuelas, en muchas charlas informales con niños y niñas, surgían temas referidos a la escuela, al aula musical, al repertorio de canciones allí abordado y a sus posicionamientos al respecto.

Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia (2012), la inclusión social refiere a la modificación de situaciones objetivas y estructurales de exclusión como son el acceso a la vivienda, al empleo, la salud y la educación. En este sentido la expresión artística y la música ofrecen posibilidades para el desarrollo de proyectos de inclusión y transformación social. De este modo la participación activa en la sociedad y la cultura genera oportunidades para la expresión y el desarrollo de los sujetos.

A lo largo del escrito veremos cómo a partir de una intervención musical se intenta revitalizar la lengua nativa y “*recuperar las costumbres musicales gom*”, promoviendo y visibilizando la pertenencia étnica a través de la música, como un modo de transformar aquellas condiciones que los excluyen, participando activamente en los procesos de cambio. De este modo veremos cómo los agentes sociales visibilizan las condiciones de exclusión, negación o pérdida de derechos atendiendo a una problemática socioeducativa a través de un proyecto colectivo, participativo y comunitario. Notaremos la participación activa de niños y niñas, deconstruyendo cierta bibliografía que los ubica en un rol pasivo y reproductor dentro de los procesos de socialización. El objetivo del presente trabajo consiste en exponer el modo en que los talleres propiciaron como espacios para desarrollo de la creatividad, el afianzamiento vínculos comunitarios, la valoración del entorno del barrio y la reactivación en la transmisión de saberes culturales.

### **Consideraciones metodológicas**

La etnografía como metodología privilegiada de la antropología supone un contacto directo y prolongado en el tiempo con los sujetos sociales en un contexto empírico determinado. Una de las herramientas más utilizadas es la observación participante en el trabajo de campo, allí aparecen de manera recurrente ciertas categorías denominadas nativas, que de manera dialéctica en el análisis etnográfico se relacionan con las categorías analíticas (García Palacios y Castorina, 2014). Para

el presente trabajo tomo la categoría nativa de “*músicas antiguas*”<sup>7</sup> y la vinculo de manera dialógica con las fuentes ya documentadas (Citro y Ruiz, 2002; Citro, 2009; Roig, 1996).<sup>8</sup>

Antes de explicitar cómo surgieron los talleres, es importante mencionar que mi trabajo en el barrio comienza en 2007. A partir de fuertes vínculos de confianza con jóvenes, abuelos, madres y padres, inicio diferentes proyectos musicales abordados desde la etnomusicología. Abarcan la colaboración en la organización de festividades, viajes al Chaco, una producción audiovisual con jóvenes raperos, entre otros, todos sin mediación institucional. Con el correr del tiempo comienzo a sistematizar y analizar parte de mi trabajo de campo entre el 2007 y 2012; y surge por motivación personal trabajar con un grupo etario que hasta el momento no había indagado: niños y niñas. Desde la etnomusicología y con los aportes fundamentales de la antropología social comienzo a diseñar un proyecto de investigación que vincula las identificaciones étnicas y las prácticas musicales específicamente entre niños y niñas. Los talleres que aquí presento, si bien fueron previos a este proyecto de investigación, fueron registrados, lo que me permitió incorporarlos y enmarcarlos dentro de un estudio más amplio sobre las prácticas musicales, la pertenencia étnica y la niñez indígena.<sup>9</sup>

En 2013, Angélica, planteó la necesidad de “*recuperar la lengua qom*” en las nuevas generaciones a través de canciones en “*la idioma*”.

7 “*Músicas antiguas*” refiere al modo en que los adultos del barrio mencionan a la música que remite a antiguas formas de cantar o de tocar determinados instrumentos musicales y/o rituales, como el *nviqne*, los cantos de cuna o las sesiones de curación chamánica donde se utilizan los *teguete* (sonajeros de calabaza) y sonidos de la voz. En los siguientes apartados profundizaré en esta categoría.

8 Es importante aclarar que lo que se ha documentado entre los grupos *qom* en el área de investigación musical configura un campo estudio muy pequeño, razón por la cual se torna fundamental poner en diálogo mis registros con las fuentes citadas. Asimismo, haré referencia a mis registros tanto en Buenos Aires (2007-2015) como en el Chaco (2009-2015).

9 El contexto de talleres de intervención forma parte de uno de los numerosos espacios de prácticas musicales registrados y analizados en mi tesis de maestría en Antropología Social (UBA).

De este modo se planificó un taller de canciones coordinado por ella y por una profesional en musicoterapia que asistía al barrio en aquel momento, taller que comencé participando como invitada. En los años que asistí al barrio, noté principalmente entre los adultos, una preocupación por “*recuperar la cultura y las costumbres musicales gom*” en niño/as y jóvenes. Pero fue un hecho en particular lo que me hizo pensar en la posible articulación del taller de canciones con otro espacio. A continuación relato parte de mis notas y reflexiones de campo que implicaron la planificación de otro taller:

Una tarde, sentada en el patio de la casa de Angélica junto a Leda, dos madres y algunos niño/as, observan que de mi mochila sobresalía un palo de lluvia de tronco ahuecado. Angélica me pide permiso para verlo. Rápidamente lo saco. Le cuento que ese instrumento fue un obsequio de un abuelo músico del barrio Nocaayi de Juan José Castelli. Lo observó detenidamente, lo hizo sonar, enumeró los materiales —tronco ahuecado, semillas y clavos para que suene— explicó a los niños qué era y entonó el inicio de un canto cuna. Fue tal el interés, en niño/as y en las madres, que volví a mi casa pensando en aquellas preocupaciones sobre el fortalecimiento de las costumbres musicales que hacía tiempo escuchaba (Reflexiones y notas de campo, 2013).

Esto motivó mi propuesta de incluir otro espacio para la construcción de aquellos instrumentos musicales, que aparentemente debían “recuperarse”, con el fin de fortalecer las “costumbres musicales gom” como parte de su patrimonio cultural.<sup>10</sup> De este modo, se

<sup>10</sup> Debemos tener en cuenta la complejidad de los procesos de patrimonialización de los rasgos culturales, dentro del campo de estudios en torno a los procesos identitarios de poblaciones indígenas contamos con antecedentes que abordan las problemáticas de la construcción de lo étnico, del patrimonio y la memoria en las investigaciones de Ramos (2011), Crespo, Losada y Martín (2007), Crespo y Benedetti (2013), entre otros. Más adelante mencionaremos algunos estudios y vinculaciones en lo que refiere a los procesos de patrimonialización musical (Citro y Torres Agüero, 2012, 2015; Citro, Mennelli y Torres Agüero, 2017).

planificó un segundo espacio de trabajo coordinado por Leday por mí; instrumentos musicales que luego utilizarían en el taller de canciones. Ambos espacios fueron articulados para lograr el ensamble de cantos e instrumentos; que luego devinieron en un coro de niño/as.<sup>11</sup> Asimismo, fueron diseñados de modo conjunto con las madres y si bien surgieron como una demanda y motivación de ellas, los niños fueron apropiándose de él y atribuyéndole sus propios sentidos.<sup>12</sup> Como dije anteriormente, los mismos fueron material de análisis, y desde una perspectiva etnográfica, me permitieron vislumbrar los propios puntos de vista de niño/as. Dar cuenta de sus perspectivas supone un desafío metodológico que implica el reconocimiento de sus voces deconstruyendo posturas que sostienen que son un colectivo homogéneo y sin agencia.<sup>13</sup> De este modo, autoras que han realizado

---

11 En diciembre de 2013 tuvieron su primera presentación en una Jornada sobre Derechos Humanos y Pueblos Indígenas en la Primera Iglesia Metodista de CABA. Posterior a aquella presentación fueron convocados por el dúo Tonolec para participar en sucesivos conciertos y grabación de CD.

12 Debo mencionar que estos talleres musicales contaban con antecedentes llevados a cabo en el mismo barrio; como el “Taller de lengua y cultura toba” dirigido por la Dra. Messineo y un equipo de lingüistas y antropólogos de la Universidad de Buenos Aires, que incluía una propuesta para niños y niñas coordinado por la Dra. Ana Carolina Hecht en 2005. Así como también el taller “Reconstruyendo las historias del barrio” coordinado también por Hecht y la Dra. García Palacios en 2007. Y en 2009 otro taller llamado “Comunicación y nuevas tecnologías” con Alicia Avellana, Patricia Dante, Ana Vivaldi y Mariana García Palacios. En dichos espacios se utilizaron técnicas y metodologías de la antropología como dibujos, filmaciones, fotos, entrevistas, que posibilitaron un acercamiento a los modos de pensar de niños y niñas validándolos como legítimos constructores de conocimiento (García Palacios, 2012). Respecto de la metodología, es importante señalar que las últimas tendencias en etnomusicología refieren a la investigación colaborativa. Allí se destaca la permanencia en el campo y el desarrollo de la escucha de las demandas de la gente como aprendizaje del diálogo con la comunidad (Lima Rodgers *et al.*, 2016). En este sentido se prioriza el conocimiento producido “con” o “para” las comunidades estudiadas, como resultado de un diálogo y colaboración como ejes fundamentales en la investigación.

13 En el siglo XX, en la etnografía, la niñez solía ser vista como un “preludio de lo adulto”, una etapa de preparación en la cual los adultos formaban a los niños a partir de la transmisión de “la cultura”, soslayando la opinión, decisiones y capacidad de agencia de niños y niñas, transformándolos en simples espectadores pasivos, cuya única función consistía en recibir las pautas culturales (Enriz, García Palacios y Hecht, 2014).

etnografías con niño/as (Pires, 2007; Milstein, 2006; Cohn, 2000, 2005; Toren, 1993; Hecht y García Palacios, 2009; Enriz, 2009; Szulc, 2004, 2013) reflexionan sobre las herramientas metodológicas aplicadas en sus investigaciones (dibujos, relatos, fotografías tomadas por niños, programas de radio, entrevistas abiertas, filmaciones, cartas y talleres) y coinciden que la observación participante posibilita “comprender la complejidad que subyace a la desnaturalización de las definiciones de niñez” (Enriz, García Palacios y Hecht, 2015: 21). El taller como herramienta metodológica fue utilizado por varias investigadoras con el objetivo de construir los datos de campo y/o relacionarlos con la observación participante (Mead, 1985; Cohn, 2005; Toren, 1993; Pires, 2007; Hecht y García Palacios, 2009; Enriz, 2009; Szulc, 2013; Szulc y Hecht, 2006 en Szulc, 2013). En los espacios de taller en el barrio, cabe destacar que se logró producir saberes de manera conjunta, observando y participando de la cotidianeidad de niños y niñas en un contexto de investigación que a través de las entrevistas difícilmente se hubieran podido elaborar. Se construyó un vínculo más estrecho lo cual hizo posible recrear colectivamente sus conocimientos y sus vivencias particulares frente a las músicas que practican, escuchan, danzan y recrean. Se generó una relación de confianza que permitió registrar mediante filmaciones y grabaciones de audio sus saberes y aprendizajes musicales, sus concepciones y reflexiones sobre sí mismos, sobre el barrio, su pertenencia étnica, los cambios socioculturales, etc.

### **Las “músicas antiguas” y el patrimonio musical en el barrio**

Sabemos que la música es una práctica social, colectiva y participativa; y contribuye a generar un sentido de pertenencia étnica, etaria, religiosa, de clase en los grupos sociales. Numerosos estudios en etnomusicología, sociología y antropología de la música, han demostrado que las prácticas musicales posibilitan un acercamiento a los colectivos sociales (Asensio, 2005; Blacking, 1967; Cámara de Landa, 2003; Martí i Pérez, 1996; Mendívil, 2016; Nettle,

1992; Feld, 1991; Pelinski, 2000, entre otros). En este sentido, la música refleja y articula maneras de pensar, sentir y concebir la realidad, al mismo tiempo que permite vincular sentidos de pertenencia y cohesión social, ocupando un lugar muy importante en dicha dinámica de socialización. Entre los grupos *qom* la música forma parte de la vida cotidiana. En el barrio, es interesante observar la afinidad y la participación de abuelos, adultos, jóvenes, niños y niñas en las prácticas musicales. Se destacan varios grupos, ya sea de “*rap originario*”, religiosos, conjuntos vocales y músicos de guitarra o teclado, entre otros. En el caso de niño/as, algunos escuchan rap, bachata, *reggaeton*, cumbia; otros practican, tocan o danzan la música religiosa, del “*Evangelio*”<sup>14</sup> dentro y fuera del espacio eclesial. Teniendo en cuenta el contexto empírico sumamente complejo e interétnico y atravesado por una diversidad cultural, decimos que los sujetos participan activamente de esta amplitud cultural/musical. En este entramado de diferentes músicas, la llamada “*música antigua*” ocupa un lugar muy importante entre los adultos del barrio. Como capital cultural y simbólico notamos que adquiere nuevos significados y se reactiva fuertemente en este contexto. Con el fin de poner en diálogo esta categoría nativa con fuentes documentadas sobre las músicas de los grupos *qom*, mencionaré los trabajos de Citro (2009) sobre las corporalidades en las danzas del Evangelio. Allí, la autora remarca que las músicas de los antepasados solían ser sin letra. Al historizar las prácticas de los cantos-danzas o *nmi* en los encuentros festivos de los *Niematak*,<sup>15</sup> marca un punto de inflexión, en la década del cin-

14 Numerosos autores han abordado la creencia y práctica religiosa entre los grupos *qom* (Miller, 1979; Wright, 1992; Ceriani Cernadas, 2013; Citro y Ceriani Cernadas, 2005; Ruiz y Citro, 2002; Citro, 2006, 2009; García Palacios, 2012). El Evangelio es un movimiento socio-religioso que reelabora la religión evangélica desde la cosmovisión previa de los grupos *qom*, donde se observa una fusión de prácticas culturales “antiguas” o elementos propios de los grupos tobas con otros elementos provenientes del movimiento pentecostal.

15 Para profundizar en los cantos-danza o *nmi* como parte de las danzas rituales que solían practicarse durante los *Niematak*, grandes encuentros festivos ver Ruiz y Citro (2002).

cuenta, donde los jóvenes agregan versos cortos a los cantos para “diferenciarse de los adultos” (Citro, 2009: 249), sus interlocutores señalan una igualdad melódica con el agregado de frases cortas. En mi estancia en Juan José Castelli en 2015, un abuelo músico reconfirma aquello que mencionara Citro respecto a la igualdad melódica y la incorporación de letras, dice: *“Aunque los nombres y las letras cambian, las formas de cantar son las mismas”* (músico y luthier, 63 años, Juan José Castelli, 22/09/2015).<sup>16</sup> Es decir que hay ciertos aspectos musicales que persisten a lo largo del tiempo. Estas músicas *“pertenecientes al pasado”* se vinculan con los talleres ya que configuran interesantes procesos de revitalización lingüística y de recuperación de un “patrimonio cultural *qom*”. Precisamente, uno de los ejes que atraviesa los talleres involucra a las *“músicas antiguas”* seleccionadas y activadas como “patrimonio”. Por esta razón, resulta fundamental contextualizar los procesos de patrimonialización y su impacto en relación a las músicas de los grupos *qom*. A partir de la “Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial” (UNESCO, 2003, en Citro y Torres Agüero, 2012)<sup>17</sup> se plantea la protección del patrimonio y se repara en la “recreación constante” de los pueblos, haciendo referencia a un aparente dinamismo de las culturas. No obstante, categorías como “deterioro”, “destrucción”, “abandono” y/o “deformación” de las prácticas “tradicionales” ponen de manifiesto las tensiones entre “preservación” y “transformación” de las expresiones culturales (Citro y Torres Agüero, 2012). Motivo por el cual debemos tener en cuenta las mediaciones entre las políticas culturales que tienden a una “patrimonialización de lo auténtico” (Citro y Torres Agüero, 2012) y los grupos étnicos atravesados por complejos contextos interétnicos que evidencian una diver-

16 Decidí incluir datos recabados en un barrio *qom* del Chaco, ya que el contexto empírico requiere ser analizado en vinculación con otros barrios *qom* que están interrelacionados y refieren a una red de relaciones.

17 Argentina adhiere a la Convención en 2006 sancionando la ley 26118 (Citro y Torres Agüero, 2012).



sidad de prácticas culturales. En el barrio se observa esta misma tensión entre la “preservación” de las formas auténticas y la “transformación” o cambios en las prácticas musicales. Es importante mencionar que las “*músicas antiguas*” y/o formas auténticas en el barrio configura en su mayoría el formato canción interpretado y difundido por el coro *Chelaalapi*.<sup>18</sup> Por esta razón debo mencionar el análisis de Roig (1996) sobre las músicas interpretadas por el coro y su coexistencia con las prácticas musicales del Evangelio. La autora detecta ciertos cambios en el repertorio del coro respecto a la “tradicción musical anterior” (Roig, 1996: 75) —música de los antepasados—. En este sentido, revela que parte de las transformaciones en las músicas se deben al contacto con la música evangélica y con la música folklórica criolla, a esto se le suma la necesidad de escenificar el repertorio del coro para el espectáculo. Además, diferencia las músicas de los antepasados, del repertorio del coro por la inminente “presencia ampliada del texto” —entre otros elementos— asignado por el acercamiento a un formato de canción más folklórica o evangélica —que incluye una introducción, estrofa, estribillo—. Su aporte da cuenta de que la música del coro —aún siendo escenificada— “representa para grupos *qom* la música de sus antepasados y para la sociedad global representa ‘la música *qom*’ (1996: 79).

---

18 Coro *Chelaalapi* o Bandada de Zorzales fue creado en 1962 por la Sra. Inés García Sánchez con el objetivo de mantener la “cultura indígena tradicional” (Roig, 1996). El coro *qom* está constituido por “auténticas voces” que representan el patrimonio cultural”. A partir de sus canciones realizan relatos contados y cantados en lengua nativa. Cantan y tocan instrumentos “propios de la cultura”, para “no olvidar la música de los abuelos” (Zunilda, 1990 —integrante del coro ya fallecida— en Roig, 1996). Los instrumentos que utilizan son: *nviq*, *teguete*, tambor, vainas de chivato, panderos, entre otros (Fuente: [www.coleccion.edu.ar](http://www.coleccion.edu.ar)). En 1969 graban su primer CD y es oficialmente la primera producción musical cuyo repertorio remite a las consideradas “*músicas antiguas*” de los grupos *qom* tanto de Formosa como Chaco, configurándose como una referencia ineludible del “patrimonio musical de los grupos *qom*”.

## Talleres: construcción de instrumentos musicales y canciones en lengua nativa



*Teguete* contruidos por niños y niñas durante el taller de instrumentos musicales. Fotografía tomada por Julia Tiscornia, 2013

A continuación veremos en profundidad la dinámica de trabajo y algunos resultados de los talleres de intervención musical. El trabajo consistió en un encuentro semanal de dos horas para cada taller. Niños y niñas, entre 5 y 13 años, participaron de ambos espacios de creación colectiva.

Comenzaré por el taller de construcción de instrumentos ya que configuré el espacio donde participé activamente. Los instrumentos musicales portan saberes culturales de los sujetos que los construyen, son expresiones materiales de la cultura y están íntimamente ligados a sus prácticas sociales. La construcción y el uso de instrumentos musicales, el uso del cuerpo para producirla, la emoción y la participación en ese proceso dan cuenta de la música como sonido e intención (Merriam, 1964, en Cámara, 2003). De este modo, la acción de construir un objeto musical implicó un acercamiento a los sonidos de la cultura más allá del sonido estético.

El centro comunitario del barrio fue el punto de encuentro para cada jornada de taller. Las actividades consistieron en la búsqueda de materiales para realizar los instrumentos musicales, la construcción de los mismos guiados por Leda y con mi colaboración, la decoración de los mismos con pinturas por iniciativa de las niñas (como se ilustra en la imagen) y por último, la exploración de los sonidos que implicaron interesantes momentos lúdicos.

Cada jornada incluyó la recolección de la materia prima en el terreno baldío lindero al barrio, al que los niños llamaron –y llaman– “*monte*”. Esta categoría nativa fue cobrando nuevos sentidos a medida que transcurría el tiempo. Ramas de árboles, horquetas, semillas, trozos de madera –entre otros elementos– para luego organizar los materiales y dar inicio a la construcción. La idea de recolectar y conseguir lo necesario para la construcción de los instrumentos fue propuesta por Daniel (9 años) en la jornada que hicimos los *teguete* –sonajeros de calabaza– ya que faltaban algunas ramas, y sugirió que las buscáramos por el barrio o en “*el monte que allí siempre hay ramas de árboles caídos*”. Desde mi perspectiva, la falta de ramas hubiera implicado cambiar de actividad o dejar los *teguete* inconclusos hasta la siguiente jornada. Aquí vemos su participación activa en la formulación del contenido y dinámica del taller, ya que las idas al “*monte*” en busca de materia prima fueron los momentos que me posibilitaron mantener charlas y puntos de vista con algunos niños de un modo más distendido. Retomo lo planteado por Hecht y Szulc (2006) respecto al trabajo de talleres, “la propuesta implica en la práctica una dinámica plena de matices, desde actividades lúdicas y educativas estructuradas –orientadas a la escritura y la incorporación conceptual– hasta momentos de desorden, creatividad y juegos espontáneos” (Hecht y Szulc 2006 en Szulc, 2013: 40). En muchas oportunidades pudimos reflexionar en conjunto con algunos/as niño/as, sobre las propuestas y sobre lo que estaban haciendo en cada espacio. Es decir pude hablar con los/as chico/as, retomando sus voces como agentes activos y “productores de la cultura” (Cohn, 2005) que construyen sentidos sobre su propia

realidad social, visibilizando sus voces y agencia. Atendiendo a estas consideraciones, una mañana yendo al “*monte*”, Ramiro (10 años) contó que por esa calle, “vive el abuelo músico *que toca la lata*” —se refería al *nviqwe*—, repregunté “qué hace el abuelo con la lata” y respondió “*lo de antes, como el taller*”. La relación que estableció entre las “*músicas antiguas*” y el taller, vincula los instrumentos y las canciones con “*lo de antes*”, es decir con esa herencia y memorias sonoras que configuran “patrimonio del grupo”.

Resulta importante destacar que tanto el *teguete* —sonajero de calabaza—, como el palo sonajero, el *qaataqui* —tambor— *nviqwe*, el palo de lluvia, eran considerados por Leda como pertenecientes al “patrimonio cultural y musical *qom*”, y por lo tanto así lo transmitió a niño/as. Discursos y categorizaciones que subyacen a los talleres y que mencionábamos al comienzo del trabajo refieren al contacto urbano y la pérdida de tradiciones, historia oral, lengua, identidad y la sospecha de no ser “verdaderos indígenas”. De este modo, podemos comprender por qué “*lo antiguo*” configuró lo legítimo en este proceso de revitalización. Como mencionábamos, notamos una tensión entre la transformación o los cambios en las formas musicales y la preservación de las músicas en sus “formas auténticas”. Así, las “*músicas antiguas*” que se reactivan fuertemente, ante la posible pérdida en el contexto urbano pueden enmarcarse por un lado, dentro de los procesos de reafirmación étnica delimitando fronteras con otros colectivos sociales, y por otro, dentro de los procesos de patrimonialización de las expresiones culturales donde la “autenticidad” implica una valoración. Citro y Torres (2012) advierten que “en los procesos de selección y activación de las expresiones patrimonializables, tienden a imponerse mandatos de autenticidad e inalterabilidad, en el contexto de un mercado cultural en el cual el “exotismo” y la “diversidad” se han convertido en una cualidad cada vez más valorizada” (Citro y Torres, 2012: 162).

Una mañana, Leda les explicó: “...*lo que están haciendo, lo van a usar...ella* —refiriéndose a Angélica del otro taller— *está con canciones, y nosotros con instrumentos...*—continuó— *el teguete por los chamanes*

*para curar y el palo con sonajero para las mujeres*”– se refería a los chamanes y el uso de los sonajeros de calabaza en las sesiones de curación; y a las mujeres y el palo sonajero en los rituales de iniciación– [Leda, 42 años, 15/06/13]. Estos últimos datos coinciden con las fuentes documentadas por Ruiz y Citro (2002) en cuanto a la utilización de determinados instrumentos musicales/rituales y el contexto de uso, las autoras además mencionan el uso masculino del *nviqwe* y la capacidad de atracción a la mujer, entre otros instrumentos, danzas y encuentros festivos. Decimos que en esta contextualización del uso y funcionalidad de los instrumentos y de los cantos aprendidos se estimuló el conocimiento de las prácticas culturales, la memoria y la historia oral. Por esta razón creemos que los talleres reafirmaron los lazos con aquellas músicas que conforman la “cosmovisión tradicional de los grupos *gom*”.

Por otra parte, los momentos de exploración de sonidos de cada instrumento significaron momentos de juego donde no hacía falta “saber tocar”. Resulta ilustrativo lo manifestado por Estefanía (13 años) sobre el *nviqwe* en una conversación informal: “*el que más me gustó fue el nviqwe, me gustó armarlo, y como suena... todavía no aprendí el nviqwe, pero igual ‘pruebo’*”. Encontramos que la búsqueda del sonido no tuvo que ver con cuestiones estéticas, sino más bien simbólicas. En este sentido, cobraron relevancia en tanto elementos que forman parte de la historia musical del grupo. La niña expresó no haber aprendido a tocar e igual “probar el *nviqwe*”. Hecho que nos indica un interesante proceso de reapropiación creativa de los instrumentos musicales, que por lo general son los adultos quienes “saben tocar”. Por último, retomo una reflexión expresada por Miguel (11 años) ya que al observar el trabajo realizado en el taller, destacó un aspecto importante que implicó la reutilización de materiales que facilita el mismo barrio y la valoración del entorno al tener en cuenta al “*monte*” como proveedor de materia prima: “*El sonajero lo hicimos acá, eran herramientas de acá nomás, que sacamos del barrio*”.

En lo que respecta al taller de canciones en lengua nativa, el repertorio seleccionado fue por un lado, cantos de tradición oral ele-

gidos por Angélica: canto de cuna “*Auo’che yalqolec*” (Duerme hijo), “*Alolé Nachoxoretac*” (La mujer está triste), y una versión de “Flor de Lapacho” tomada del coro *Chelaalapi*; y por otro lado, una canción compuesta por ella especialmente para el taller. Se utilizó tanto la escucha de grabaciones artísticas —del coro *Chelaalapi*—, como la interpretación de las canciones por parte de Angélica. Asimismo, se utilizó el pizarrón durante el proceso de aprendizaje para la escritura de las canciones, de este modo los chicos que sabían escribir las anotaron en cuadernos.<sup>19</sup> Es decir, se enfatizó tanto en el uso de la escritura como la oralidad y la escucha de las músicas mediatizadas como nuevas formas de oralidad o “segunda oralidad” (Ong, 1997 en Mendivil, 2016). Como mencionamos antes, las versiones del coro *Chelaalapi* son consideradas como “*músicas antiguas*”, “auténticas” y/o pertenecientes al “patrimonio musical *qom*”, sin embargo son canciones adaptadas para un formato escénico, en lo que respecta a la extensión de la letra, forma, instrumentación y voces. De modo tal que confirmamos lo que planteaba Roig (1996) respecto a la música del coro, ya que aún siendo escenificada representa para grupos *qom* la música de sus antepasados. Guiados en un principio por Angélica, los chicos comenzaban a repetirla melodía de la canción. En ocasiones, se recurría al apoyo visual de dibujos para la memorización de las letras. En cuanto a la enseñanza y transmisión de los cantos, no se percibió un proceso basado en la instrucción, sino en el acompañamiento de los procesos y etapas de niño/as. Es importante recordar que en esta etapa de la niñez, los *nogotole/c* (niña/o) desarrollan la observación, la escucha e imitación. Como señala Hecht (2010), la transmisión de ciertas pautas de crianza tiene que ver con cuestiones más allá del lenguaje. La autora repara en la observación, imitación y “acciones concretas” como otros procesos de aprendizaje. En este sentido, en varios momentos de ambos talleres se implementó una metodología que implicó un proceso de

<sup>19</sup> Los recursos materiales para el taller de canciones (lápices, cuadernos, témperas, láminas, etc.) fueron facilitados por una Organización sin fines de lucro.

observación y escucha. En congruencia con lo planteado por Citro (2009) en investigaciones sobre las danzas y la música en el ámbito religioso, la autora explica que “no existe un aprendizaje del instrumento mediatizado por explicaciones puntuales sobre técnicas de ejecución u otros aspectos musicales” (Citro, 2009: 254). De igual modo, Szulc (2013) destaca para el aprendizaje del *mapuzugun* entre niños y niños mapuche, una enseñanza-aprendizaje recuperado “entre todos” y no unidireccional del adulto al niño. En este punto el proceso de creación colectiva y comunitaria implicó “cantar aprendiendo e incorporando palabras en idioma”. Es así como Cleo (8 años) se refiere a dicho proceso: “...cantando aprendía más rápido el idioma... para volver a recordar hay que practicar todos...”.

Con respecto a las canciones seleccionadas y activadas como patrimonio, notamos en las letras, lo que marcaba Citro para los cantos antiguos: “frases cortas y reiterativas”. Asimismo, las características musicales de las canciones responden también a las características de las “*músicas antiguas*”: línea melódica descendente, de tres sonidos, ritmo binario además de sus frases cortas y letras reiterativas. Y por último, que fueron estas características melódico-rítmicas (frases cortas, reiterativas y las voces al unísono) las que contribuyeron a una fluida memorización, incorporación y apropiación de las palabras en idioma *qom*.

La transmisión de la música, que es tiempo sonoramente organizado, implicó un proceso de incorporación melódica, rítmica, auditiva, y corpórea que se materializó a lo largo de práctica. La transmisión de la lengua, que posee una rítmica y una sonoridad particular, hizo que niño/as la incorporaran en el proceso de hacer música. Esta incorporación de palabras en idioma, dio lugar a un proceso de reapropiación creativa de la lengua en diferentes escenas cotidianas y prácticas lúdicas. En muchas ocasiones jugando entre ellos, entonaban aquellas canciones o decían “palabras sueltas” como “*aouché*” (dormi), “*ñapiolé*” (los chicos), “*qomi*” (soy *qom*) de las canciones aprendidas. Esto evidencia ciertos usos creativos y particulares del lenguaje donde –entre otras cosas– “hablar la len-

gua” no implica exclusivamente la “competencia lingüística” (Beiras y Cúneo, 2017). En el repertorio seleccionado y compuesto para los talleres se observó una valoración de lo “auténtico”, y como remarcábamos anteriormente, evidenció la relación y vinculación con las políticas sobre el patrimonio cultural inmaterial (Citro, Mennelli y Torres Agüero, 2017). Un aspecto a tener en cuenta es el significado de las letras, notamos en la canción compuesta por Angélica, una reiterada marcación de la pertenencia étnica al enunciar “somos *gom*, somos hijos de los *gom*”. La libertad del lenguaje en la canción hizo que niño/as visibilizaran su pertenencia étnica, no solo al cantar en idioma y utilizar instrumentos musicales “propios” sino al remitir directamente a su grupo étnico en la palabra, revalorizando así su pertenencia grupal. Recordemos que este barrio está rodeado de barrios no indígenas, y en la interacción con otros niño/as muchas veces la pertenencia étnica es motivo de juegos discriminatorios y/o burlas provocando su negación u ocultamiento.

En síntesis, destacamos dos espacios creativos de desarrollo de vivencias musicales compartidas que contribuyeron a los lazos comunitarios y a la valoración del entorno como procesos significativos. Además, agregar instrumentos musicales a las canciones implicó un gran desarrollo expresivo corporal que veremos a continuación.

### **La música como herramienta para la transformación sociocultural: el coro de niño/as**

Podemos decir que a través de la música y puntualmente de los cantos se logra comunicar y expresar ideas y sentimientos. A partir de la música se puede comprender la historia de un grupo social y a partir de las letras se puede transmitir relatos y elementos culturales. En toda experiencia musical colectiva es necesaria la inclusión y la interacción constante de quienes participan, esto permite aflorar la creatividad, propiciando el entendimiento y la comunicación, y contribuyendo a un compromiso como grupo de pertenencia (Salido Olivares, 2008). Asimismo, puede simbólicamente construir fronteras que distinga un



colectivo social de otro. De esta manera, los talleres implicaron la construcción de un espacio de participación social cuya orientación apuntó a una transformación de las condiciones de negación, exclusión y opresión que transitan como barrio indígena urbano. Así, se van forjando procesos de cambio a través de la participación activa de la comunidad en la modificación de las condiciones que los marginan y excluyen (Chinkes, Lapalma, Nissemboin, 1995, en Bang y Wajnerman, 2010). Carnacea Cruz (2012), plantea que para las diferentes redes de arte para la transformación social, “la cultura debe ser reconocida como el principal motor de desarrollo sostenible local, nacional y continental, sobre la base del fomento de la participación, la solidaridad, el respeto y el goce de la diversidad cultural y por lo tanto, que sea el eje transversal de todas las políticas estatales, reconociendo su potencial transformador” (Carnacea Cruz, 2012: 9). Bang y Wajnerman<sup>20</sup> (2010) señalan que el proceso de creación colectiva comunitaria que utiliza el arte para la transformación social se caracteriza en tres dimensiones: el proceso grupal, el artístico y el comunitario. Hacen referencia a algunos rasgos como el afianzamiento de vínculos, la conformación de un “nosotros”, las formas estéticas, el desarrollo de un campo simbólico, los “efectos transformadores hacia y desde lo comunitario; ...y las acciones comunicacionales” (Bang y Wajnerman, 2010: 23). En este sentido la decisión/motivación de las madres y niño/as de crear, producir y participar colectivamente en prácticas musicales que remiten a su pertenencia étnica –por la instrumentación, el idioma y las formas de las canciones– contribuyen a los procesos de reafirmación étnica y remiten a la construcción de un “nosotros”, al mismo tiempo que visibilizan su situación sociocultural y lingüística a través de la música. Aspectos como el contenido de los talleres –qué se enseña– y el método en sí mismo –cómo se enseña– fueron de suma importancia, pero también cabe destacar el proceso, como una instancia generadora de transformaciones. Así, el proceso de arte comunitario

---

20 Las autoras hacen un abordaje desde la psicología comunitaria y la psicología social.

comienza con la adquisición de herramientas artísticas, continúa con la resolución de los desafíos para la construcción de una obra y culmina con la circulación de la misma en la comunidad que conlleva la difícil aventura del trabajo colectivo, de la generación de consensos, de la toma de decisiones, y de la participación y el compromiso (Bang y Wajnerman, 2010:13).

En los talleres se enfatizó una construcción colectiva a través de la observación, escucha e imitación, tanto de las canciones como de la construcción e interpretación de los instrumentos. Pudimos ver, en el proceso creativo, que si bien la intención inicial fue “revitalizar la lengua”, durante su desarrollo surgieron otras transformaciones, propiciadas por el hecho musical en sí mismo. La formación del coro implicó parte de estas transformaciones e interesantes resignificaciones en términos de edad, género y contextos de ejecución de las “*músicas antiguas*”. Si tenemos en cuenta que muchas de las canciones o instrumentos del pasado no eran ejecutados por niño/as; por el contrario, solían interpretarse por adultos o por los *pioxonac*, el coro los interpela como comunicadores de un mensaje que remite a la memoria oral, a las músicas del pasado y a una idea de “autenticidad”. Además, observamos un pasaje de estas músicas de contextos rituales, a contextos pedagógicos de talleres, y luego a contextos de espectáculos artísticos. Hecho que implicó el acercamiento de las músicas originarias a otros espacios, como conciertos y espectáculos artísticos y un evento relacionado con Pueblos Originarios y Derechos Humanos. Citro y Torres Agüero (2012) advierten que “el desarrollo de estas prácticas musicales en nuevos contextos de actuación, como festivales, escuelas, teatros, podría favorecer un proceso de resignificación y revalorización de la música indígena, no solo entre las audiencias criollas sino también entre los tobas, en tanto estos contextos ofrecen un marco alternativo al de la crítica y la deslegitimación que hasta ahora sufrieron estas músicas, fruto del proceso de evangelización” (Citro y Torres Agüero, 2012:171). De este modo, el coro a través los cantos, las voces, la interpretación de instrumentos por parte de niño/as, nos

brinda elementos asociados a la pertenencia étnica *gom*, e implica un escenario que contribuye a interesantes procesos de reelaboración identitaria. No obstante, en esos mismos escenarios también se despliegan ciertas tensiones entre lo socialmente construido sobre el indígena y las propias realidades de las comunidades.

### **Consideraciones finales**

A lo largo del escrito vimos cómo los talleres significaron una alternativa novedosa para suplir una problemática socioeducativa desatendida por las políticas públicas: la diversidad sociocultural y lingüística en un contexto migratorio y urbano de las comunidades indígenas. A partir de promover una actividad grupal musical se atendió una problemática cuyos objetivos no fueron intrínsecamente musicales y donde se enfatizó la valoración por su propia cultura. Estos espacios formativos dentro de la comunidad se debatieron –y debaten– con la escuela cuyo paradigma homogeneizante tiende a folklorizar las referencias identitarias reproduciendo estereotipos, o contribuyendo a la negación u ocultamiento de la diversidad cultural, musical y lingüística de las poblaciones indígenas. Tal es así que a través de un proyecto colectivo, participativo y comunitario promovieron y visibilizaron su pertenencia étnica a través de la música, como un modo de transformar aquellas condiciones que los excluyen, participando activamente en los procesos de cambio. La música como un vehículo para la inclusión social y el reconocimiento de la diversidad propició como herramienta colectiva de cohesión grupal y estimuló la motivación por aprender el idioma, atravesando los límites del taller con la formación del coro. A partir del mismo, niño/as oficiaron –y ofician– como comunicadores y visibilizadores del grupo étnico, acercando la música originaria a otros espacios.

La metodología de trabajo permitió reflexionar de manera conjunta y crear nuevos saberes, atendiendo a las necesidades de la comunidad de manera participativa, y en constante construcción. La idea de considerar al niño como informante, parte de tener una

mirada exhaustiva sobre la sociedad. En definitiva, al haber trabajado junto a niño/as el taller implicó un espacio para recuperar sus voces, su expresión y producir conocimiento en conjunto. Notamos una apropiación de los espacios por parte ellos, que podría deberse a un aspecto ya señalado por Hecht y García Palacios (2009), ya que la mayoría de la gente que visita el barrio acude a los adultos como voz legítima y autorizada para hablar sobre la cultura, el barrio, la música etc. Queda para indagar más adelante, cómo esta decisión de abrir un espacio formativo para niño/as dentro de la comunidad se disputa con otras instituciones como la escuela –antes mencionada– y la escolita dominical de la Iglesia.<sup>21</sup>

En síntesis podemos decir que el proyecto implicó un desarrollo participativo, propositivo y colaborativo entre niño/as. Un proceso de aprendizaje donde estuvo involucrado el cuerpo, el habla, el canto, su sensibilidad y la valoración de la creación colectiva. Esta dinámica de talleres “desde abajo” (Walsh, 2009) funcionó como una herramienta para trabajar aspectos interculturales y educativos a través de la música, e implicó una dimensión transformadora en la que se visibiliza un colectivo social a partir de sus voces, su canto, la lengua y la interpretación de los instrumentos construidos por ellos mismos.

## Bibliografía

---

21 En conversaciones informales con niño/as he notado que en el aula musical aparecen las mismas problemáticas en torno a los paradigmas hegemónicos de enseñanza: profundización de las desigualdades, folklorización de las prácticas musicales y cristalización de repertorios desatendiendo al realidad local, lo que provoca la negación y/o invisibilización de su pertenencia étnica dentro del ámbito escolar. Por otra parte la escolita dominical es otro espacio formativo al que asisten y participan los niño/as. Entre otras actividades inciden en el mantenimiento lingüístico y cultural, donde a partir de canciones religiosas se entrecruzan palabras en castellano y qom, contribuyendo también a la revitalización de la lengua nativa. Ambos espacios quedan para indagar en futuras investigaciones con el fin de profundizar la temática.

- Asensio, S. (2005): “En casa en el mundo. Las culturas del arraigo y el desarraigo”, en R. Romaní (coord.), *A musica Galega na emigracion*, IV Encontro O Son da Memoria, pp. 13-37, Consello da Cultura Galega.
- Bang, C. y Wanjnerman, C. (2010): “Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias”, en *Revista Argentina de Psicología (RAP)*, Nro. 48, pp.89-103.
- Beiras del Carril, V. y Cúneo, P. (2017): “Prácticas comunicativas de jóvenes *qom*: el rap como puente entre dos lenguas”. Ponencia presentada en el IV Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas (ELIA IV), Santa Rosa, La Pampa.
- Benedetti, C., Crespo, C. (2013): “Construcciones de alteridad indígena en el campo patrimonial en Argentina. Algunas reflexiones a partir de estudios situados en Tartagal (Provincia de Salta) y Lago Puelo (Provincia de Chubut)”, en *Boletín de Antropología*, Vol. 28, Nro. 46, pp. 161-184, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Blacking, J. (1967): “El análisis cultural de la música”, [Tomado de *Venda children's songs: a study in ethnomusicological analysis*], en F. Cruces, *Las culturas musicales*, 2001, pp.181-202, Ed. Trotta, Madrid.
- Camara de Landa, E. (2003): *Etnomusicología*, Colección Música Hispana Textos Manuales, Madrid.
- Carnacea Cruz, M.A. (2012): “Arte para la transformación social: desde y hacia la comunidad”. I Congreso Internacional de Intervención Psicosocial, Arte Social y Arteterapia, Murcia.
- Ceriani Cernadas, C. (2013): “La religión como categoría social: encrucijadas semánticas y pragmáticas”, en *Revista Cultura y Religión*, Nro. 7, pp. 10-29.
- Citro, S. y Ruiz, I. (2002): *Toba. Diccionario Enciclopédico de la Música Española e Hispanoamericana*, Vol. 10, pp. 308-315, Sociedad General de Autores y Editores de España (SGAE), Madrid.
- Citro, S. y Ceriani Cernadas, C. (2005): “El movimiento del evangelio entre los Toba del Chaco argentino. Una revisión histórica y etnográfica”, en Guerrero Jiménez, B. (comp.), *De Indio a Hermano. Pentecostalismo indígena en América Latina*, pp. 111-170, Ediciones El Jote

- Errante-Campus Universidad Arturo Prat, Iquique.
- Citro, S. (2006): “El análisis de las performances: Las transformaciones en los cantos-danzas de los Toba Orientales”, en Schamber, P. y G. Wilde, (comps.), *Simbolismo, ritual y performance*, pp. 83-119, Ed. Paradigma Indicial, Buenos Aires.
- (2009): *Cuerpos significantes. Travestías de una etnografía dialéctica*, Biblios, Buenos Aires.
- Citro, S. y Torres Agüero, S. (2012): “‘Es un ejemplo no solamente para los de su raza qom sino para toda la juventud formoseña’. El patrimonio cultural inmaterial y la música indígena en la controvertida política formoseña”, en *Runa*, 33(2), pp. 157-174.
- (2015): “Las músicas amerindias del Chaco argentino entre la hibridación y la exotización”, en *Journal de la société des américanistes*, pp. 101-116.
- Citro, S., et al. (2016): *Memorias, músicas y danzas de los Qom de Formosa*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires.
- Citro, S., Mennelli, Y. y Torres Agüero, S. (2017): “‘Cantando al patrimonio...’: las expresiones indígenas, entre discursos globales y creativities locales”, en *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, Nro. 29: 175-197. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.7440/antipoda29.2017.08> (visitado el01/03/2019).
- Cohn, C. (2000): “Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá”, en *Revista de Antropologia* 43(2).
- (2005): *Antropologia da Criança*, Jorge ZAHAR Editor, Rio de Janeiro.
- Crespo, C., Ondelj, M. (2012): “Patrimonio y folklore en la política cultural Argentina. (1943-1964)”, en *Avá. Revista de Antropología*, Nro. 21, Universidad Nacional de Misiones.
- Crespo, C., Losada, F., y Martin, A., (eds.) (2007): “Patrimonio, políticas culturales y participación ciudadana”, Antropofagia, Buenos Aires.
- Enriz, N. (2009): “Perspectivas infantiles sobre territorialidad”, Vol. 3, Nro. 2, pp. 42-58, Espaço Ameríndio, Porto Alegre.
- Enriz, N., García Palacios, M., y Hecht, A.C. (2007): *El lugar de los niños qom y mbya en la etnografía*. VII Reunión de Antropólogos del Mer-

- cosur, Puerto Alegre.
- (2014): “Niños y niñas en las fuentes etnográficas sobre poblaciones indígenas (qom-mbyá)”, en *Revista Papeles de trabajo*, Vol. 28, pp. 61 - 78, Rosario.
- (2015): “Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá)”, en *Revista Cu-Cuilco*, Vol. 22, pp. 185-201.
- Escolar, D. (2005): “El estado de malestar. Movimientos indígenas y procesos de desincorporación en la Argentina”, en Briones, C. (comp.) *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, pp. 45-78, Antropofagia, Buenos Aires.
- Feld, S. (1991): “El sonido como sistema simbólico: El tambor kaluli”, en Cruces, F., et. al., Sociedad de Etnomusicología (SIBE) (eds.), 2001, *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Trotta, Madrid.
- García Palacios, M. (2012): *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. UBA, Buenos Aires.
- García Palacios, M. y CASTORINA J. A. (2014): “Método clínico-crítico y etnografía en investigaciones sobre conocimientos sociales”, en *052 CADERNOS DE PESQUISA*, Vol. 44 Nro. 154, pp.1052-1068.
- García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2009): “Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas”, en *Tellus*, Nro. 17, año 9, pp. 163-186.
- Hecht, A. C. (2007): “Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina”, en *Políticas Educativas*, 1(1), 183-194.
- (2009): “Niñez y desplazamiento lingüístico: reflexiones acerca del papel del habla en la socialización de los niños tobas de Buenos Aires”, en *Anthropologica*, Año XXVII, Nro. 27, pp. 25-45.
- (2010) *Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*, Lincom Europa academic publications, München.
- Lima Rodgers A. P., et al. (2016): “A memória das canções com um território de resistência entre os povos indígenas da América do Sul”, en Luhnig A. y Pereirade Tugny R.(coord.), *Etnomusicología no Brasil*,

- 2017, pp. 139-184. Edufba, Salvador Bahía.
- Martí i Perez, J. (1996): “Música y Etnicidad: una introducción a la problemática”, en Cruces, F., *et al.*, Sociedad de Etnomusicología (SIBE) (eds.), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*, Trotta, Madrid.
- Mead, M. (1985): *Educación y cultura en Nueva Guinea*, Paidós Studio, Barcelona.
- Mendivil, J. (2016): *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*, Gourmet Musical Ediciones, Argentina.
- Messineo, C. (2003): *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. LincomStudies in Native American Linguistics 48, Lincom Europa Academic Publisher, München.
- Miller, E. (1979): *Los Tobas argentinos: armonía y disonancia en una sociedad*, Editorial Siglo XXI, México DF.
- Milstein, D. (2006): “Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños”, *Avá. Revista de Antropología*, Nro. 9, pp. 49-59, Universidad Nacional de Misiones Misiones, Argentina.
- Nettl, B. (1992): “Últimas tendencias en etnomusicología”, en Cruces, F., 2001, *Las culturas musicales*, pp. 115-154, Ed. Trotta, Madrid.
- Observatorio del Tercer Sector Bizkaia, (2012): *Arte para la inclusión y la transformación social*, BehaTokia Observatorio. Disponible en: 3Sbizkaia.org (visitado el 01/03/2019).
- Pelinski, R. (2000): “Homología, interpelación y narratividad en los procesos de identificación por medio de la música”, en: *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*, Ediciones AKAL Musicología, Madrid.
- Pires, F. (2007): *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino*, Tesis de Doctorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Ramos, A. (2011): “Perspectivas antropológicas sobre la memoria en contextos de diversidad y desigualdad”, en *Alteridades*, 21 (42), pp. 131 - 148.
- Roig, E. (1996): “El Coro Chelaalapí: Un bolsón aislado de música ‘tradicional’ toba”, en *Revista Argentina de Musicología*, pp. 71-80, Instituto



- Nacional de Musicología “Carlos Vega”, Buenos Aires.
- Salido Olivares, M. R. (2008): “Mi música, tu música”, en *Música. Diálogo. Arte. Civilización*, Ortiz Molina, M. A. (coord.), p.269-290, Center for Intercultural Music Arts (CIMA), Portugal.
- Szulc, A. (2004): “‘Mapuche se es también en la waria (ciudad)’. Disputas en torno a lo rural, lo urbano y lo indígena en la Argentina”, en *Política y Sociedad*, Vol. 41, Nro. 3, pp. 167-180, Madrid. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0404330167A> (visitado el 01/03/2019).
- (2013): “‘Eso me enseñé con los chicos’. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén”, en *Boletín de Antropología y Educación*, Año 4, Nro. 06, pp. 37-43, Buenos Aires.
- Tamagno, L. (1995): “Bilingüismo e identidad entre los tobas de la provincia de Buenos Aires”, en *Ya no hay lugar para cazadores recolectores*, Abya Yala, Quito.
- Tamagno, L. (2001): *Nan Qom huetá'a na Dogshi Lma'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*, Ed. Al Margen, La Plata.
- (2003): “Identidades, saberes, memoria histórica y prácticas comunitarias. Indígenas tobas migrantes en la ciudad La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina”, en *Campos - Revista de Antropología*, Vol. 3, pp. 165- 182. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/1594> (visitado el 01/03/2019).
- Toren, C. (1993): Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind, en *Man*, Vol. 28, Nro. 3, pp. 461-478, Londres.
- Vázquez, H. y Rodríguez, G. (1992): “Historia, Control Social y Representaciones Simbólicas. De ‘lo rural’ a ‘lo urbano’ en dos grupos de familias tobas migrantes”, en C. Berbeglia (coord.), *Propuestas para una antropología argentina*, Tomo II, pp. 87-95, Biblos, Buenos Aires.
- Walsh, C. (2009): *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En *Seminario: “Interculturalidad y Educación Intercultural*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Wright, P. (1992): “Toba Pentecostalism Revised”, en *Social Compass*, 39

(3), pp. 355-375.

— (1999): “Histories of Buenos Aires”, en E. S. Miller (ed.), *Peoples of the Chaco*, pp. 137-157, Bergin & Garvey, Westport.

— (2001): “El Chaco en Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento”, en: *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología XXVI*, pp. 97- 106. Buenos Aires.

— (2003): “Colonización del espacio, la palabra y el cuerpo en el Chaco Argentino”, en *Horizontes Antropológicos*, 9 (12), 137-152.

## “Es del pueblo, es nuestra”

Transformación social y *capoeira* de calle en el sur de Brasil

Por Lucrecia Raquel Greco

En este artículo analizaré el proyecto de “lucha” y transformación social en la práctica de *capoeira*<sup>1</sup> de la Asociación Capoeira de Rua Berimbau (ACRB), grupo con sede en Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Consideraré los modos en que los *capoeiristas* se involucran en su práctica desde sus posiciones de género, clase y raza.<sup>2</sup> Ellos se identifican con una *capoeira* que forma “ciudadanos” y reivindican la práctica como forma de “lucha”, en cuanto arte marcial y contra formas de opresión socioeconómica y a favor de la equidad social.

Conocí al grupo participando como aprendiz de *capoeira* a lo largo de casi un año y, posteriormente, posicionándome como investigadora, produciendo artículos académicos, mi tesis de grado y notas periodísticas para divulgar el trabajo de grupo en medios locales y revistas especializadas en cultura afrobrasileña (Greco, 2009, 2013; Greco e Iuso, 2012). Tras la investigación he mantenido lazos con el grupo a partir de comunicaciones virtuales. Así estas reflexiones emergen de un trabajo de campo realizado entre 2005 y 2011

---

1 La *capoeira* como género performático se caracteriza, en todos sus estilos, por ser una lucha/arte/juego o danza practicada por una pareja de contrincantes en el espacio de una *roda* (ronda) al ritmo de diversos instrumentos, especialmente del *berimbau*. El *jogo* (juego) se desarrolla siempre a partir de la *ginga*, movimiento básico de la *capoeira*, el “caminar” del *capoeirista*, desde el cual se desarrollan los golpes, defensas y otros movimientos. Tener *ginga* es también tener un estilo personal. Es practicada por millones de *capoeiristas* en Brasil y el mundo.

2 Entiendo raza como categoría histórica, fruto de procesos coloniales y nunca como una realidad “biológica”. Ver: Appelbaum *et al.*, 2003; Segato, 2005; Quijano, 2014; y para mis propios usos en análisis empíricos Greco, 2013, 2016.

y-a través de entrevistas abiertas y semiestructuradas, participación observante (Wacquant, 2002), observación participante y registro audio visual en entrenamientos, rondas, reuniones y eventos del grupo- así como de posteriores comunicaciones con algunos *capoeiristas* desde 2011 hasta la fecha.

El análisis parte de una teoría de la agencia basada en la idea de performatividad, que nos permite pensar cómo los sujetos se producen a través de prácticas y experiencias reiteradas (Butler, 1999) relacionadas a posiciones étnico-raciales, de género y clase entre otras.<sup>3</sup> Así, también se postula que en la repetición se encuentra la base de la subversión de las estructuras dominantes: el sujeto, producto de normas que lo producen como tal, no es anulado por estas, sino que las reproduce o contesta al repetir las. También me baso en la teoría de la performance de Turner (1983) y Schechner (2000) entendiendo la

3 La idea de performatividad fue desarrollada en el campo de la lingüística cuando Austin la propuso para dar cuenta del modo en que las palabras hacen cosas (Duranti, 1997). Esta noción de performatividad será retomada luego por diversos autores, para entender qué es lo que las prácticas analizadas “hacen” en el mundo sociocultural en que se insertan (Madrid, 2009: 4). En la acepción de Butler, la performatividad, inspirada mayormente en la noción foucaultiana del sexo como ideal regulatorio y normativo, busca dar cuenta del modo en que se estabilizan y pueden subvertirse “los efectos del género y la materialidad del sexo” (Butler, 2001: 12), principalmente a través de discursos que poseen el poder reiterativo de producir los fenómenos que regulan e imponen como a través de aquello que este orden discursivo excluye, suprime y envía al ámbito de lo abyecto (*ob.cit.*: 19-27). Aunque Butler se centró principalmente en el género, la performatividad también nos permite pensar cómo los sujetos se producen a través de prácticas y experiencias reiteradas, relacionadas a las identidades étnico-raciales, la clase y la nación, entre otras. Butler misma reconoce también a la raza como un efecto de la historia del racismo y de interpelaciones que destacan diferencias raciales. Para pensar la clase podemos inspirarnos en Bourdieu (1986) quien ha señalado cómo en la lucha de clases se distribuyen propiedades corporales, produciendo cuerpos reales y legítimos. Cabe resaltar que Butler señala que la dimensión ritual de la performatividad como repetición de prácticas se vincula a la idea del hábito en la obra de Pierre Bourdieu. Yúdice (2002: 60-61) considera que la nación es performativa en lo que refiere a los modos en que se ejerce la cultura, como un campo de fuerza generado por relaciones ordenadas diversamente entre las instituciones estatales y la sociedad civil. Tomando en cuenta que estas instituciones tienen un alcance nacional, los campos de fuerza serían ensamblajes sinérgicos específicos de los vectores constituyentes.

performance de *capoeira*, con sus estilos y propuestas estéticas y corporales como un modo de acción social, y no como una mera “representación” de la realidad.<sup>4</sup> Así utilizo performatividad en un sentido amplio que nos permite pensar cómo a través de las prácticas reiteradas se construye la agencia de los sujetos, y utilizo el concepto de performance para analizar la especificidad de los eventos de práctica de *capoeira* que se despliegan en los entrenamientos y *rodas*.<sup>5</sup> Es justamente en este sentido que sostendré que las performances como la *capoeira* adquieren una dimensión performativa para la construcción de las posiciones identitarias de quienes las ejecutan.

Así, desde la performatividad de la agencia y del lugar productivo de la performance, quiero señalar cómo haciendo *capoeira* en el grupo las personas han ido transformándose y posicionándose políticamente como colectivo. La política, en el sentido aquí adoptado, no refiere solo a disputas por el control estatal institucional sino que involucra micropolíticas que se desdoblán en diversas modalidades de acción humana, como las prácticas categorizadas como “artes” y “performances” (Turner, 1992: 110) o procesos de subjetivación que, en las dinámicas capitalistas, habían sido investidas de auras de neutralidad o desinterés político o que muchas veces son vistas como pertenecientes a un campo “cultural” que estaría disociado de la vida socioeconómica y política (Wright, 1998; Yúdice, 2006; Araujo, 2010; Abu Lughod, 2012).<sup>6</sup>

---

4 Turner resalta los efectos reflexivos de la performance, tanto en asistentes como ejecutantes. Por su parte Schechner ha destacado que la ejecución de papeles en performances provocan “...un efecto repentino y permanente de transformación, como en los ritos de iniciación y otros ritos de pasaje...” (Schechner, 2011: 162, traducción propia). En este sentido estos estudios de performance, aunque no se basan en la producción o reproducción de normas cotidianas sino en las técnicas extracotidianas, como la *capoeira*, darían cuenta del poder performativo de este tipo de prácticas.

5 Bauman (1975) fue pionero en distinguir las performance de otros eventos comunicativos, como eventos específicos contruidos por *performers* y espectadores en contextos particulares. Así distinguió la performance, destacando su función dominante expresivo-poética, que suscita en los espectadores y *performers* una mirada no cotidiana, centrada en experiencias estético-poéticas.

6 Refiero a micropolíticas en el sentido foucaultiano, pensando la producción de

La *capoeira* como performance, arte o técnica de lucha, ha evidenciado su politicidad a lo largo de su historia, ya que desde su configuración como práctica en el periodo esclavista de Brasil<sup>7</sup> hasta la actualidad fue objeto de prohibiciones y reivindicaciones por parte del estado y la sociedad civil (Greco, 2009). Así, muchos grupos de *capoeira* reivindican actualmente posicionamientos políticos bastante explícitos. Veremos cómo los miembros de la Asociación se sitúan en el campo de las llamadas “políticas culturales” (*cultural policies*)<sup>8</sup> reivindicando la práctica de *capoeira* como un modo de constitución de ciudadanos y como “filosofía de vida”.

Otro importante pilar teórico del análisis es considerar la corporalidad como parte activa de la subjetividad, entendiendo que las prácticas y experiencias que se dan a través del cuerpo son tan parte de la realidad social como, por ejemplo, la vida económica; y desnaturalizando la disociación mente-cuerpo que asocia la agencia y la subjetividad a la primera, y considera al cuerpo un objeto pasivo (Bourdieu, 1986; Csordas, 1993; Citro, 2009; Jackson, 2011). La

---

subjetividad y los posicionamientos de los sujetos (Foucault, 1999: 46). El uso de una noción de poder foucaultiana no implica el borramiento de los sujetos sino la comprensión de sus posiciones en tramas de poder en procesos históricos concretos. El propio Foucault, que a lo largo de su obra decidió no centrarse en el sujeto, acabó dando cuenta de la constitución de los mismos en las tramas de poder, especialmente en sus últimos trabajos referidos a las “tecnologías del yo” (Foucault, 1990). Consideraciones sobre la resistencia cotidiana de los grupos sin poder, como el disimulo, la ironía, la desertión, distinta de la actividad política abierta y formal de los sectores dominantes, clase media e *intelligentsia* se encuentran ya en el trabajo de Scott (1985). Aunque estas consideraciones no apuntan al sentido de micropolítica foucaultiana como productora de sujetos, sí dan cuenta de modos de acción política no reconocidos en narrativas hegemónicas.

7 Existen narrativas que sitúan el origen de la *capoeira* en África. Para no entrar en esta discusión aquí refiero a la performance de *capoeira* desarrollada en Brasil. Asimismo, me interesa reconocer la *capoeira* dentro del campo de las performances afroamericanas, caracterizadas por sus lazos con la historia del esclavismo, religiosidades africanas y tradiciones comunales (Abib, 2006; Frigerio, 1992; Lewis, 1992; Segato, 2005).

8 Con “políticas culturales” no me refiero al conjunto de acciones así denominadas por los organismos estatales, sino a los procesos de disputa por la hegemonía entre el Estado, organismos multilaterales, el sector empresarial y otros sectores sociales (García Canclini, 1987; Escobar *et al.*, 1991).

aproximación a la experiencia de los *capoeiristas* es útil para destacar cómo entrenando una *capoeira* con diversos focos y de diversos modos (lucha, estética, transformación social) los *capoeiristas* se transforman y transforman sus relaciones con el mundo.

### **Una lucha afrobrasileña en un estado gaúcho**

La ACRB nació en 2003 cuando los entonces profesores Gelo, Borregada y Militar decidieron separarse del grupo de *capoeiraangola* del Club Negro de la ciudad para crear un “proyecto social”, o “filantrópico”, que incluyese abiertamente también a población no negra.<sup>9</sup> En 2007 circularon en los entrenamientos del grupo 850 personas. En 2017 los entrenamientos continúan siendo gratuitos para el público y se desarrollan de lunes a sábado en doce espacios diferentes (centros comunitarios, escuelas, plazas) contando con cerca de 600 alumnos. En diez años la “familia” del grupo ACRB se expandió a 17 ciudades (15 en el sur de Brasil y 2 en Argentina). Hasta 2010 el único *mestre* era Militar (socialmente negro, funcionario público, habitante del centro de Santa María, proveniente de la periferia, 44 años actualmente), siendo hoy 5 *mestres* (que practican *capoeira* hace 20 años), 9 *contramestres* (con 15 años de *capoeira*), 9 profesores, 18 instructores y 16 monitores, en su gran mayoría formados dentro del propio grupo y con años de práctica. Entre ellos solo hay una profesora mujer, una instructora y dos monitoras, lo que da cuenta de una tendencia masculinizante que se está re-vertiendo solo en los últimos años. La mayoría de los integrantes estables o núcleo duro de la Asociación (60 personas) pertenecen a sectores socioeconómicos medios y bajos de la periferia de la ciudad. Según Militar 43 de ellos son “negros” (esta es la categoría que más usan, por reivindicar la identidad negra por sobre identidades que parecerían matizar el orgullo negro, como “mulato”, “moreno”

---

9 Utilizo la categoría racial como término nativo que opera en la realidad de las personas. Ver Segato, 2005.

o “pardo”. Utilizaré esta autoadscripción para las identificaciones raciales).<sup>10</sup> La mayoría han sido pioneros de la práctica de *capoeira* en su familia y actualmente las llevan a *rodas*<sup>11</sup> y entrenamientos.

Aunque en el período de gobierno municipal del PT (Partido dos Trabalhadores) el grupo recibió alguna remuneración para los docentes,<sup>12</sup> actualmente no tiene ningún tipo de financiamiento externo y se maneja con autogestión, salvo por un estipendio recibido por cuatro docentes por un trabajo en escuelas a través del gobierno federal a través de acciones en cumplimiento de la ley 10639/03, que obliga a la enseñanza de historia y cultura afrobrasileña y africana. Algunos *capoeiristas* han trabajado en academias de gimnasia; pero, incluso cuando dictan entrenamiento allí, se preocupan por la lealtad a la propuesta del grupo. El *capoeirista* Bússola (socialmente blanco, entonces cerrajero, habitante del centro de la ciudad, de 19 años en la época de la entrevista en 2007) comenta que invita a sus alumnos del ámbito privado a las *rodas* para que “cambien su cabeza de playboyitos”<sup>13</sup> y aprendan a “mezclarse”. Esta mezcla es uno de los focos de la *capoeira* de ACRB.

En una ciudad de población fluctuante<sup>14</sup> y en un estado que se reivindica blanco,<sup>15</sup> la ACRB consolidó y expandió su trabajo

10 Militar considera que antes de 2002 las autoadscripciones eran más difusas, y que desde el fortalecimiento de políticas públicas anti discriminatorias reforzadas durante el gobierno petista (del Partido dos Trabalhadores) se fue consolidando la autoadscripción de los negros. En este sentido, en comunicación reciente (diciembre de 2017) me contó que un grupo de *capoeiristas* blancos con parte de familia alemana, se considera, tras el contacto con la *capoeira*, afrodescendiente, por tener ancestros negros.

11 Las Rodas son rondas donde se desarrolla la práctica de *capoeira*. Se trata de una disposición en círculo alrededor del par que está *jogando* *capoeira*. La roda ejecuta los instrumentos y cantos y suele tener un líder (*mestre* u otra jerarquía) que coordina.

12 Refiero al Proyecto municipal “Ginga da cidadania”, que funcionó entre 2006 y 2008 en lo que fue el Fórum político social del municipio.

13 Término utilizado para designar a personas ricas o con pose de ricas, equivalente a “cheto” en Argentina.

14 La ciudad de Santa María cuenta con una población de cerca de 300,000 habitantes, en gran parte universitarios y militares que son residentes temporarios.

15 En el estado de Rio Grande do Sul, las instituciones de gobierno, los medios ma-



basado en una técnica y en el estudio de performances afrobrasileñas. Pese a haberse distanciando del movimiento negro, la ACRB ha tenido gran éxito en reivindicar la causa negra y las tradiciones afrobrasileñas para ampliar los “horizontes culturales”, llevando la práctica de los géneros *capoeira*, *samba de roda*, *jongo*, *maculelé* y *puxada de rede* a centenares de personas y trabajando en escuelas incluyéndose en la implementación de la ley 10639/200, que torna obligatoria la enseñanza de historia y cultura de África y de los afrobrasileros. Los *capoeiristas* explican que se separaron del Club Negro pues decidieron optar por una *capoeira* más “popular”: reconocieron el origen afrobrasileño de la práctica el lema del grupo es que cualquier persona pueda practicar. En este sentido, al grupo le interesa reconocer y reivindicar la historia negra de la *capoeira*, pudiendo compartirla con diversos sectores sociales, sobre todo sectores populares, y luchando en esta popularización contra la fetichización o exotización de las manifestaciones culturales afrobrasileñas.<sup>16</sup> El acceso del “pueblo” a la *capoeira* del grupo requiere que la persona acompañe la “filosofía” de la *capoeira* y se interese en estudiar su historia. Así los aprendices que se involucran con el grupo deben investigar sobre estilos, instrumentos, historia, performances afrobrasileñas, aprender a tocar todos los instrumentos, a cantar, a hacer

---

sivos y la industria publicitaria han resaltado históricamente significantes ligados en primer lugar al gauchismo y en segundo lugar a colonias europeas, invisibilizando tanto las poblaciones como las tradiciones asociadas a afrodescendientes e indígenas, aunque prácticas ligadas a estas poblaciones están ampliamente presentes en el estado (clubes negros, *escolas de samba*, *capoeira*, *maracatú*, *terreiros de umbanda*, *batuque* y *candomblé*, mate, nombres de lugares y personas entre otras). La población negra constituía a comienzos de la década de 2000 entre un 4 y un 12% del total, perteneciendo generalmente a sectores de más baja renta (Oliven, 1999; Oro, 2002). En los últimos diez años la mayoría de la población continua autodeclarándose blanca (Censo IBGE, 2008).

16 En este sentido la práctica del grupo, mayoritariamente negro en su núcleo estable, no se asocia a la fetichización por consumidores blancos en el sentido que denuncia Carvalho (2002: 6), sino que busca compartir y reivindicar los sentidos de lucha de la *capoeira*, luchando contra su comercialización y elitización en un estado de Brasil que se reivindica blanco.

los *berimbaus*,<sup>17</sup> a trenzar los cordeles de graduación (cintos que se usan alrededor de la cintura), comprometerse con las actividades de recaudación y gestión del grupo y asistir a las *rodas*.

Los practicantes del grupo definen a la *capoeira* como un “arte marcial ritmado”, “afro-brasileño”, o “negro”.<sup>18</sup> Por un lado, priorizan la dimensión de lucha o arte marcial en detrimento de danza, actuación, deporte o juego. Para los miembros del grupo la *capoeira* se diferencia del resto de las artes marciales por la presencia de música, el juego en la *roda*, la evitación del contacto físico en el juego, por su origen afrobrasileño que da la *ginga*,<sup>19</sup> por el colectivismo (el hecho de que la *roda* y la práctica en general precisa de colaboración de diversas personas en diversos roles para suceder) y sus sentidos histórico políticos de resistencia (desde la época de la esclavitud, como herramienta de las poblaciones negras, hasta los sentidos reivindicatorias actuales de la negritud, de lo popular e incluso de género, contestando normas heterosexuales y binarias hegemónicas). También la *capoeira* del grupo estaría menos “burocratizada” que otras artes marciales e incluso que otros grupos de *capoeira*, siendo la relación entre maestros y aprendices más distendida y menos jerárquica.

## Una lucha del pueblo

La Asociación define su estilo como una *capoeira de rua* (de calle), más libre que no se ligaría a un perfil ortodoxo, no siguiendo una única genealogía de *Mestres* ni adoptando un único estilo de juego, instrumentación, ni vestimenta. En las *rodas* de los entrenamientos y de la calle se dedica siempre un espacio a cada estilo principal:

17 El *Berimbau* es un instrumento de cuerda percutida de origen africano que es esencial en cualquier *roda* de *capoeira*.

18 Existen diversas definiciones de *capoeira* para los diversos grupos y según los estilos que practiquen, pudiendo priorizarse aspectos de danza, lucha, lúdicos, teatrales, multifacéticos, según el grupo.

19 Movimiento básico de la *capoeira*, es el “caminar” o “danzar” a partir del cual se despliegan los golpes y el juego en general.

Regional y Angola, que describiré en breve. Al mismo tiempo el grupo se distancia de la *capoeira* “contemporánea”, pues mientras esta sería la que se practica en academias de gimnasia, la asociación se centra en la calle, “hábitat natural da *capoeira*”, inscribiéndose así en la práctica “*de rua*”.

Aunque la mayoría de los integrantes de la ACRB tiene uniforme son pocos los que lo usan en las *rodas de rua* (rondas de calle) que organizan desde 1998: “sería ideal aparecer todos de blanquito pero no es esa la idea, no vamos a colocarnos una ropa para enmascarar la realidad”, señala Mestre Militar. Así, a diferencia de muchos grupos de *capoeira* que aparecen uniformizados en eventos públicos, los *capoeiristas* de la Asociación respetan el espíritu de inclusión de la *roda* de calle, que, como explica Militar, ha generado una “cultura” local a lo largo de los años.

Los *capoeiristas* definen su práctica como una lucha en dos sentidos. Uno es el técnico, como arte marcial el otro es el de lucha social: la *capoeira* habría sido una lucha contra diversas formas de opresión a lo largo de la historia, desde la resistencia a la esclavitud hasta su función actual de “inclusión” e integración a la “ciudadanía” y lucha contra las desigualdades. Militar señala que “...Hoy la lucha es otra. No es solo contra la opresión de los negros sino a favor de la inclusión social...”. Así, los *capoeiristas* “abren el juego” para el “pueblo”. La consigna del grupo en las divulgaciones es “*capoeira* es del pueblo, es nuestra”.

La lucha con el entrenamiento de agilidad y fuerza es un significativo clave para los miembros más antiguos del grupo, hombres de sectores populares cuya experiencia con la fuerza física difiere de la de las mujeres del grupo o de la de los varones de clases medias que buscan “tener espalda grande” (Geraldine, *capoeirista*, socialmente blanca, argentina, estudiante, habitante del centro de la ciudad, con 23 años en la época de la entrevista, 2007).

La dimensión marcial se expresa en los movimientos corporales entrenados por el grupo, caracterizados como “objetivos”, por estar enfocados en la “eficacia del golpe”, siguiendo sobre todo pro-

puestas de movimiento más cercanas al estilo *Regional*, diferente del estilo *Angola*. El primer estilo se identifica mayormente como una *capoeira* más “occidentalizada”, acusada o reivindicada por integrar a los blancos a la práctica y ligada a la identidad nacional brasileña, mientras que la segunda reivindica la afrodescendencia como principal característica identitaria, y se reproduce a sí misma, sobre todo a partir de procesos de “tradicionalización” (Pondé Vassallo, 2006). Vale aclarar que en el aspecto musical de la *roda*, se usan los instrumentos de *capoeira angola*. Así en el grupo se practica una *capoeira* “alta”, “objetiva”<sup>20</sup> pero con una impronta de “belleza” y expresividad, muchas veces asociada al estilo *angola*: no es “ patear para cualquier lado” sino que es un “arte muy linda, que tiene una historia dentro”, comenta Perigoso (conductor de ómnibus, socialmente negro, habitante de la periferia de la ciudad, aproximadamente 23 años en la época de la entrevista). En este sentido, vale decir que los *capoeiristas* también reivindican el sentido del espacio y de “comunidad” y “hermandad” que el entrenamiento en la ronda les proporcionó: todos los miembros del grupo deben aprender y enseñarse mutuamente todos los papeles de la *roda* y asumirlos para dar potencia a la misma, así como deben practicar sin lastimarse y con un sentido lúdico. Así todos en algún momento deben llegar a proponer entrada a *jogar* en la *roda*, proponer cantos e incluso crearlos, hacer coro, palmear, tocar todos los instrumentos musicales (*pandeiro*, *caxixi*, *agogó*, *atabaque*, *berimbau*) y participar en la organización de las actividades del grupo<sup>21</sup>. Así, la transformación de los *capoeiristas* como sujetos también se dio en el entrenamiento de modos somáticos de atención (Csordas, 1993) en un contexto particular. El cuerpo fuerte y ágil y la relativa legitimidad actual de

20 Según Frigerio (2000: 188) dicha “objetividad” deriva de la intromisión del blanco y la educación física en la *capoeira*.

21 Existe un sistema de “graduación” por los mencionados cordeles, donde se exige en cada nivel saber tocar ya determinados instrumentos y conocer ciertos códigos de movimiento, sin embargo no existe una progresión en la introducción a estos conocimientos, depende del *capoeirista* ir queriendo adquirir uno u otro conocimiento.

la práctica hacen a la “soltura” corporal de los sujetos (Bourdieu, 1986: 187). El cuerpo, considerado socialmente objeto y lugar de la identidad natural (*ob.cit.*: 184), comienza a cambiar, a desnaturalizarse y a percibirse como agente del cambio.

Los *capoeiristas* resaltan que no pretenden utilizar la capacidad de lucha en pos de la violencia sino de forma “saludable”, como “filosofía de vida” y, sólo en caso necesario como instrumento de defensa personal. Como explica Perereca, (*capoeirista*, socialmente negro, tatuador, albañile instructor de capoeira, habitante de la periferia de la ciudad, de 18 años en la época de la entrevista, en 2007), “puede estar mi peor enemigo, pero dentro de una *roda* no quiero saber si él es mi enemigo”.

A la vez, en repetidas ocasiones se habla en la *roda* y en el entrenamiento contra del uso de anabolizantes. El cuerpo puede ser musculoso, pero en virtud del trabajo físico. Perereca comenta que el grupo se diferencia en esa vivencia del luchar de quienes practican *capoeira* en las academias privadas, donde las personas no entienden que “la *capoeira* tiene que empezar desde el principio; la *capoeira* es la *ginga*, ellos van a dar palos directo. No saben esperar”.

Entre 2006 y 2008 el grupo, que venía autogestionándose articuló el proyecto “*Ginga* de la ciudadanía” con el municipio local. Esta articulación fue en su momento una estrategia de legitimación de la *roda* en el espacio público ante algunas hostilidades por parte de algunos comerciantes locales que no querían las *rodas* cerca de sus establecimientos. Hoy en día, con la perseverancia, el espacio-tiempo de la *roda* no es cuestionado.

La identificación con el significante “ciudadano” se relaciona a la afinidad del *mestre* y de algunos miembros del grupo con las políticas culturales de “democracia participativa” (García Canclini, 1987), que promueven la práctica de manifestaciones de “cultura popular” y modos de gestión y enseñanza aprendizaje no jerárquicos. Estas políticas fueron promovidas en Santa Maria por sectores del PT en el que algunos *capoeiristas* militaban en el momento. Así, aunque no intervenían en campañas ni se hablaba de política parti-

daria en los entrenamientos, la asociación mantuvo lazos más estrechos con los poderes públicos durante el periodo de PT.



Mestre Militar sin camiseta ni uniforme en la roda de calle. Imagen de autoría propia.

### Un proyecto social frente a la *capoeira* comercial

En su identificación con lo popular los integrantes de la ACRB se distancian de la *capoeira* “comercial”, destacando que trabajan en un “proyecto social”, “filantrópico”, sin fines lucrativos. A pesar de ser en su mayoría trabajadores de clases populares en pocas ocasiones los *capoeiristas* cobran algo por su trabajo. Como comenta Perigoso: “A través de trabajos sociales como los que hacemos en el grupo, que es un grupo que no cobra para dar clases, se orienta a las personas en varios aspectos además de la *capoeira* que son útiles para el bienestar del ser humano ...”

Para crear esta accesibilidad la Asociación sostiene la no obligatoriedad de uso de uniforme, la fabricación artesanal de instrumentos, la gratuidad de la práctica, diferenciándose de lo que llaman de grupos “comerciales” o enfocados en el “marketing”. De hecho destacan que el grupo nació también distanciándose de *ca-*

*poeiristas* que pretendían entrar en una lógica comercial, donde el uniforme era obligatorio, los instrumentos se vendían y se pagaba una mensualidad.

Como comenta Bússola:

la parte del grupo que se separó tenía una filosofía más comercial. Militar no, él quiere pasar a los alumnos lo que sabe, su conocimiento, sin cobrar nada a cambio. Por eso hasta admiro la filosofía de enseñanza de Militar...ellos hacían más la parte de marketing, el alumno tenía que pagar para hacer *capoeira*, involucraba la parte lucrativa.

El “marketing” atraería a un público de mayores recursos. El *mestre* Militar comenta que, para atraer a ese público, algunos *capoeiristas*: “acaban tergiversando la *capoeira* por causa de la sobrevivencia... obligan al alumno a comprar camiseta, pantalón, todo de la academia... no muestran la *capoeira* como aprendieron sino aquella que muchos segmentos quieren ver, que atrae a los alumnos...”.

Como podemos observar, el grupo procura convocar principalmente a sectores de baja renta, o a los interesados en la *capoeira* como trabajo social y menos a quienes quieren practicarla como un pasatiempo o un entrenamiento o para verse más musculosos.

Esta propuesta de valorización de los sectores populares y de los saberes populares es una propuesta micropolítica, que tiene efectos en las vidas de los sujetos. Por ejemplo, el *capoeirista* Perereca invirtió relaciones dominantes en su trabajo: tras dar clases de *capoeira* en el Tennis Club de la ciudad, le pidieron el secundario terminado para contratarlo en el sector de limpieza. Él tomó el empleo tras dejar claro que no precisaba el secundario para limpiar el piso. Como él concluye, aprendió “diez veces más con la *capoeira* que en el colegio”. Sin embargo, en los empleos “no te preguntan si aprendiste en la vida sino si aprendiste en el colegio”, reflexiona. Este tipo de posiciones críticas ante ciertas realidades es habitual entre los miembros del grupo. Ellos enfatizan que fue con la *capoeira* que ganaron

esa “fuerza” para luchar por sus ideas, así como una noción de “lo colectivo” para vivir el cotidiano.

### Lo “marginal” en la *capoeira* “ciudadana”

El proyecto “Ginga da cidadania” fue un momento clave de consolidación del grupo en una *capoeira* “ciudadana” que se alejaba de la *capoeira* “malandra”. Esta intención no se debía tanto al estereotipo folclorizado del *malandro*<sup>22</sup> sino a la historia local de la *capoeira*: las primeras *rodas*, en los años 1990, de las cuales los miembros del grupo formaron parte se caracterizaban por el uso de la violencia física y la predominancia de hombres. En ese período eran frecuentes las “invasiones” de *rodas* entre grupos, donde sucedían peleas violentas. Cerca de 2003, la Asociación quiso “entrar más en la sociedad” y “llamar más público a la *roda*” (Bussola), y comenzó a evitar las peleas.

En este proceso los *capoeiristas* buscan aproximarse a personas que podrían entrar en la “marginalidad” para cambiar su realidad. Militar comenta que en el grupo participaron personas que delinquieron, pero que él no está para “juzgar”. La propuesta del grupo para estos y todos los casos es practicar la *capoeira* como lucha, enfatizando la capacidad de lucha física dentro de la *roda*, pero retirando esta necesidad de pelear de la vida cotidiana.

Esquisito (enfermero, distribuidor de gas, socialmente blanco, con 19 años en 2007) reivindica su práctica en el grupo como modo de impedir que los niños estén en la calle aproximándose a situaciones de criminalidad, discurso común en proyectos de arte y transformación social o proyectos sociales en general.

<sup>22</sup> Término que remite al estereotipo de hombre aventurero y astuto de las ciudades brasileñas de inicios del siglo XX (Cândido, 1970). El *malandro* puede ser considerado un antihéroe, aunque en la *capoeira*, especialmente en la línea de *Angola*, la astucia de la “*malandragem*” en el juego se valoriza positivamente (Vieira y Assunção, 1998: 27). En la ACRB el término se asociaba más a su connotación negativa refiriendo a quien se comportaba de modos inapropiados y violentos aunque excepcionalmente se utilizaba en el sentido positivo.



Otro movimiento de alejamiento de la “*malandragem*” es la posición contra el consumo de sustancias consideradas por ellos nocivas a la salud, como el tabaco, el alcohol, los psicoactivos prohibidos por ley y los anabolizantes, que estarían idealmente excluidos de los hábitos de los *capoeiristas*. Este posicionamiento se relaciona también a la historia de la *capoeira* “marginal” en la ciudad. Como explica Perigoso: “aquí *capoeira* era sinónimo de droga. Hay mucho *capoeirista* relacionado con el tráfico... hay malos atletas, como toda arte marcial tiene... ellos pasan esa visión equivocada de la *capoeira*, y ahí las personas asocian con ese mito del *malandro* que viene de nuestros antepasados”.

En discursos públicos, entrenamientos y presentaciones, los *capoeiristas* condenan el consumo de psicoactivos ilegalizados y anabolizantes si interfieren en la práctica. Asimismo, dan apoyo a las personas apegadas a este tipo de prácticas que manifiestan voluntad de abandonarlas. Sin embargo el *mestre* Militar no coincide con discursos que reprimen los consumos individuales. Comentó que le ofrecieron imprimir camisetas del grupo que dijeran “no a las drogas” y él no aceptó: “No me gusta decirle eso a nadie, hay personas con dependencia química, con problemas serios”. Esta argumentación es coherente con el posicionamiento de “inclusión” de personas marginalizadas en el grupo.

Los *capoeiristas* del grupo observan los anabolizantes como elementos vinculados a personas que quieren solo mostrarse fuertes. En este caso la “*malandragem*” de la que se alejan es la de sectores medios y altos que pueden pagar academias y anabolizantes y se interesan en la pelea y en la musculación. Una vez más, la identificación “ciudadana” de la *capoeira* se enfoca en aproximarse a sectores populares.

Los *capoeiristas* también se enfrentaron ocasionalmente a los prejuicios de algunos practicantes de religiones pentecostales. Perereca llegó al punto de invitar a parte del grupo a la iglesia Pentecostal de su madre donde creían que la *capoeira* se ligaba al mal y que sus practicantes eran *malandros*, porque andan siempre en banda y con palos (los *berimbaus* y los palos de *maculelé*). Cerca de cuarenta

compañeros fueron a la iglesia. Allí Militar dio un discurso que calmó a los fieles “como un té”, diciéndoles que no andan con drogas ni armas en la mano sino con instrumentos. El mismo Perereca explicó que por andar siempre juntos no significa que los *capoeiristas* sean del mal: “ustedes, los de la iglesia, siempre están juntos, ¿ustedes son algo errado?”, les preguntó.



Roda de Calle. Centro de Santa Maria. 2010. Puede verse un guitarrista infiltrado en la roda y un capoeirista sin camiseta. Imagen de autoría propia

### Las mujeres entran a la *roda*

El contenido práctico y simbólico del significante “lucha” ha ido cambiando para los *capoeiristas* del grupo. La Asociación fue creada por tres hombres cuando la *capoeira* en la ciudad se relacionaba más a las peleas que a la cultura, el arte y la transformación social. En su identificación con la “ciudadanía” la *capoeira* pasó de ser una práctica masculina donde se promovían peleas y demostración de habilidades físicas a constituirse fundamentalmente como una lucha-arte-juego sin contacto físico, ganando espacios públicos e invitando mujeres y niños de diversos sectores sociales a participar. La

matriz heterosexual de género (Butler, 1991)<sup>23</sup> fue contestada con la llegada de más mujeres al grupo, ya que ellas se sentirían habilitadas para aproximarse a los entrenamientos cuando estos dejaron de enfocarse exclusivamente en la fuerza física y la pelea. De hecho, la prioridad del aspecto marcial es comúnmente marcada por los hombres, mientras que las mujeres del grupo destacan el aspecto de danza, deporte y juego.

El espacio se construye continuamente desmasculinizándose, aunque este proceso se da lentamente. Hasta 2010 para que las mujeres entren más en la *roda* o asuman papeles de tocar instrumentos y cantar el *mestre* proponía un momento de la *roda* exclusivo para ellas. Progresivamente ese espacio dejó de ser necesario y las mujeres en la actualidad participan en condiciones de igualdad. El grupo fue dejando de usar canciones o partes de canciones con contenidos machistas.<sup>24</sup> El *mestre* reivindica la posibilidad de la *capoeira de rua* de hombres y mujeres de poder practicar con la ropa que consideren apropiada, sin necesidad de uniformes.

Asimismo, el grupo a lo largo de los años ha construido más espacio abierto para la inclusión de personas homosexuales, rechazando prácticas discriminatorias desde normas heterosexuales, que eran habituales en el pasado. Así, el grupo fue abriendo la *roda* para construir género *jogando capoeira*.

## Cerrando la *roda*

A lo largo del texto analizamos los posicionamientos de la Asociación y las tensiones que se manifiestan. En el campo de la *capoeira* se trata de identificaciones con diversos estilos y narrativas histó-

---

23 Los estudios feministas han reconocido a la heterosexualidad como una institución que sostiene al patriarcado, naturalizando específicas relaciones sexo-género basadas en ideales de masculinidad y feminidad (Espinosa Miñoso, 2003). Butler analiza el modo en que el género y el sexo se producen a través de esta norma heterosexual.

24 Una de las canciones que fue prohibida en el grupo es: "la mujer y la gallina son dos bichos interesados, la gallina por el maíz, la mujer por el dinero" (traducción propia).

rico-políticas y de la definición de la personas como “ciudadanas” preocupadas con la igualdad social y alejadas de la “*malandragem*”. En su trabajo de transformación social los *capoeiristas* se posicionan como defensores de tradiciones afrobrasileñas en un estado “blanco”. Al mismo tiempo priorizan la militancia popular antes que la racial, buscando sobre todo que el “pueblo” de escasos ingresos acceda a la *capoeira*. Asimismo, el grupo ha trabajado a lo largo de los años para modificar normas de género hegemónicas logrando progresivamente la participación más igualitaria de mujeres y abriendo cada vez más a la participación de quienes no adhieren a modelos heterosexuales hegemónicos. En este sentido, la práctica del grupo adhiere a lo que Segato (2007) ha llamado “vocación universalista” de las prácticas culturales afrobrasileñas, integrando una variedad de sujetos en la práctica reivindicando al mismo tiempo su pertenencia cultural afrobrasileña.

Todos estos posicionamientos presentan numerosos matices dignos de los movimientos de *capoeira* e imposibles de ser captados en una escritura estática. No obstante, para cerrar la *roda*, puede ser apuntado que en el entrenamiento de lucha marcial y sociopolítica la Asociación busca alejar la *capoeira* de la imagen de “*malandragem*” involucrándose en problemáticas ligadas a esta “*malandragem*” en las calles. Para los *capoeiristas*, entrenar y participar en la *roda* es producir otra realidad. Como dice Perereca: “yo vi la *capoeira*, vos también la estás viendo. La *capoeira* es como ver un mundo perfecto. Entrás ahí, podés estar una hora esperando para que llegue el entrenamiento. Estás estresado, comienza el entrenamiento. Y parece un remedio... Yo digo que la *capoeira* es el mejor remedio que existe para la persona”. Y en la Asociación esa persona no toma el remedio sola pues, como proponen en su lema y en su práctica, “la *capoeira* es del pueblo, es nuestra”.

## Bibliografía

- Abib, Jungers P. (2006): “Os velhos *capoeiras* ensinam pegando na mão”, em *Cadernos Cedes, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 68, pp. 86-98. UNICAMP, Campinas.
- Abu Lughod, L. (2012): “Escribir contra la cultura”, en *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol 9, n 19, pp. 129-157. UACM, México.
- Appelbaum, N; A. Mancherson y Rosebatt K. (2003): “Racial Nations”, en N. Appelbaum, A. Mancherson y K. Rosebatt, *Race and Nation in Modern Latin America*, University of North Carolina Press, North Carolina, p.1-31.
- Araújo, R. (2004): *Iê, Viva meu mestre: A capoeira angola da ‘escola pastiniana’ como práxis educadora*. Tesis Doctoral, Facultad de educación, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Araujo, S. (2010): “Trabalho acústico e práxis sonora; duas apropriações do marxismo em etnomusicologia”. Texto inédito, presentado al *II Encontro Regional do Sudeste da Associação Brasileira de Etnomusicologia-ABET*. Centro de Referência da Música Carioca, Rio de Janeiro.
- Bauman, R. (1975): “Verbal art as performance”, en *American Anthropologist*, V. 7, n. 2, pp. 290-311.
- Bourdieu, P. (1986): “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo”, en P. Bourdieu, *Materiales de sociología crítica*, La Piqueta, Madrid.
- Butler, J. (2001): “Prefacio”, en J. Butler, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, México.
- Cândido, A. (1970): “Dialética da Malandragem (caracterização das Memórias de um sargento de milícias)”, en *Revista do Instituto de estudos brasileiros*, nº 8, pp. 67-89, USP, São Paulo.
- Carvalho, J. J. de (2002): “Las Culturas Afroamericanas en Iberoamerica: Lo Negociable y lo Innegociable”, en *Série Antropologia*, Nro. 311, UNB, Brasilia.
- Censo IBGE (2008): Disponible en: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/indicadoresminimos/sinteseindic-sociais2008/indic\\_sociais2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/indicadoresminimos/sinteseindic-sociais2008/indic_sociais2008.pdf) (visitado el 10/07/2013).

- Citro, S. (2009): *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Csordas, T. (1993): "Somatic Modes of Attention", en *Cultural Anthropology*, 8 (2), pp. 135-156.
- Duranti, A. (1997): *El alcance de la Antropología lingüística*, Mimeo, Madrid.
- Escobar, A., Álvarez, S. y Dagnino E. (2001): *Política Cultural y Cultura Política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*, Taurus ICANH, Bogotá.
- Espinosa Miñoso, Y. (2003): *Heterosexualidad obligatoria*. Disponible en: [http://www.disidenciasexual.cl/wp-content/uploads/2009/08/la\\_heterosexualidad\\_obligatoria\\_por\\_yuderkys\\_espinosa.pdf](http://www.disidenciasexual.cl/wp-content/uploads/2009/08/la_heterosexualidad_obligatoria_por_yuderkys_espinosa.pdf) (visitado el 10/03/2013).
- Frigerio, A. (1992): "Un análisis de las performance artística afroamericana y sus raíces africanas", en *Scripta ethnologica suplementa*, Vol 12, pp 56-67, Centro Argentino de Etnología Americana, Consejo Nacional de Investigaciones científicas y técnicas, Buenos Aires.
- Frigerio, A. (2000): "Capoeira, de arte negro a deporte blanco", en *Cultura negra en el cono sur: Representaciones en conflicto*, UCA, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1990): *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- Foucault, M. (1999): "Verdad y poder", en M. Foucault, *Estrategias de poder*, Paidós, Barcelona.
- García Canclini, N. (1987): "Los paradigmas políticos de la acción cultural", en N. García Canclini (comp.), *Políticas culturales en América Latina*, pp.28-50, Grijalbo, México.
- Greco, L. (2009): *É como tu olhar um mundo perfeito. Corporalidad y proyecto político en un grupo de capoeira de Rua*, Tesis de graduación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Greco, L. (2013): "É Arte negra: Raza, clase y género en prácticas afrobrasileñas", en *Ilha. Revista de Antropologia*, Vol. 14, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Greco, L. (2016): "'Negros' y 'marroncitos'. Una mirada sobre las cate-

- gorizaciones raciales en dos proyectos artístico-sociales de Rio de Janeiro y Buenos Aires”, en *Revista Publicar*, Nro. 19, pp 55-74. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/4713/7058> (visitado el 01/03/ 2019).
- Greco, L. e Iuso, G. (2012): “En la roda, entre Brasil y Argentina”, en S. Citro y P. Aschieri (coord.), *Cuerpos en movimiento. Técnicas corporales y danzas en perspectiva intercultural*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Jackson, M. (2011): “Conocimiento del cuerpo”, en S. Citro (coord.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Biblos, Buenos Aires.
- Lewis. L. (1992): *Ring of liberation. Deceptive discourse in Brazilian capoeira*, University of Chicago Press, Chicago.
- Madrid, A. (2009): “¿Por qué música y estudios de performance? ¿Por qué ahora?: una introducción al dossier”, en *Revista transcultural de música*, Nro. 13. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/a2/por-que-musica-y-estudios-de-performance-por-que-ahora-una-introduccion-al-dossier> (visitado el 06/03/2013).
- Oliven, R. (1999): *Nación y Modernidad. La reinvencción de la identidad gaúcha en el Brasil*, EUDEBA, Buenos Aires.
- Oro, A. (2002): “Religiões Afro-brasileiras do Rio Grande do Sul: passado e presente”, en *Estudos Afro-Asiáticos*, Año 24, Nro. 2, pp.345-384.
- Pondé Vassallo, S. (2006): “Resistência ou conflito? O legado folclorista nas atuais representações do jogo da capoeira”, en *Revista Campos*, Nro.7, pp. 71-82.
- Quijano, A. (2014): “‘Raza’, ‘etnia’ y ‘nación’” en A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, CLACSO, Buenos Aires.
- Scott, J. (1985): *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance*, Yale University Press, New Haven y Londres.
- Schechner, R. (2000): *Performance. Teoría y prácticas interculturales*, Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Schechner, R. (2011): “Performers e espectadores: transportados e transformados”, en *Moringa*, João Pessoa, Vol. 2, n. 1, pp. 155-185.
- Segato, R. (2007): “La monocromía del mito, o donde encontrar África en la Nación”, en *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa*

- en tiempos de políticas de la identidad*, pp. 99-130, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Segato, R. (2005): “Raça é signo”, en *Serie Antropología*, Vol. 372, Universidade Federal de Brasília, Brasília.
- Turner, V. (1983): *The Anthropology of Performance*, PAJP, New York.
- Vieira, L. y Assunção, M. (1998): “Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da *capoeira*”, en *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, Nro. 34, pp. 81-121.
- Wacquant, L. (2002): *Corpo e alma: notas de aprendiz de boxe*, Relume Dumará, Rio de Janeiro.
- Wright, S. (1998): “La politización de la cultura”, en *Anthropology Today*, Vol. 14, Nro. 1.
- Yúdice, G. (2002): *El recurso a la cultura. Usos de la cultura en la era global*, Gedisa, Barcelona.



## **Comparsa Nueva Vida:**

promoción sociocultural en una experiencia de creación colectiva en la periferia sanjuanina

*Por Federico L. Escribal*

### **Introducción**

El análisis de los carnavales permite “visualizar la riqueza y expresividad de una cultura popular urbana compleja, politizada y bastante desatendida en su estudio y análisis” (Martín, 2009: 25); por ello, nos interesó indagar la incidencia de la creación y consolidación de la Comparsa Nueva Vida en la trayectoria de re-inserción social atravesada por un grupo de jóvenes de la localidad La Bebida, en el departamento Rivadavia (San Juan), que subsistían del cartoneo en un vertedero de residuos urbanos de la zona. Con base en la experiencia sobre la que aquí indagamos, lograron retornar a sus hogares e insertarse en dinámicas de subsistencia ligadas a procesos laborales de mayor o menor formalidad.

En la primera sección del trabajo, historizo la consolidación de las políticas culturales como campo autónomo, inscribiendo el nacimiento de la categoría de derechos culturales en el marco de la transición de la relación entre Estado e identidad, para concluir describiendo el fenómeno de la creación colectiva. En la segunda, puntualizo algunas características del carnaval como fenómeno de la cultura popular en el contexto argentino. Finalizando, detallo el proceso de creación y consolidación de la Comparsa Nueva Vida. A tales efectos, utilicé entrevistas abiertas a promotores culturales con diverso grado de responsabilidad en el proceso de gestión cultural de esta experiencia.

## La cultura como vector de transformación social

El campo de las políticas culturales ha cobrado gran visibilidad en las últimas décadas, particularmente a partir de la acción del ámbito de Educación y Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), destacándose en este sentido el aporte de las Conferencias continentales y mundiales realizadas en la década del '70 (Colombres, 2008; García Canclini, 1987; Mejía Arango, 2009). Éstas fueron acompañadas por una serie de instrumentos jurídicos supranacionales de diverso orden que configuraron un sistema de derechos vinculados a la cultura, que en lo sucesivo denominaremos derechos culturales y cuyo impacto en los marcos jurídicos nacionales fue definido tempranamente por Edwin Harvey como *constitucionalismo cultural* (1982). Si bien estos derechos han sido sistémicamente relegados en su aplicación, al punto que han sido calificados como “una categoría subdesarrollada de los Derechos Humanos” (Symonides, 1998: 1), la incorporación de una mirada centrada en el pueblo como sujeto de derecho delimitando responsabilidades en el Estado en lo referido al ejercicio cultural de su población frente a los desafíos contemporáneos de la cultura generó como contracara la asunción de nuevas demandas por parte de las sociedades contemporáneas.

Si bien esta emergencia de la perspectiva de derechos culturales en las políticas culturales comienza con el desarrollo del Estado de Bienestar de mediados del siglo XX (Logiódice, 2012; y Zimmer y Toepler, 1996), Bayardo nos recuerda que existen políticas culturales desde el momento en que se edifica el Estado, y las categoriza en *generaciones*, identificando la primera de ellas en aquellas que tenían por objetivo *edificar la Nación* (2008). Siguiendo a Ricard Zapata-Barrero, éstas políticas culturales primigenias construyen un *sistema de creencias* sobre la tríada Estado-Nación-ciudadanía, que a efectos enfáticos nomina *Santísima Trinidad* (2003). En la dialéctica entre estos tres polos, desde el Estado se definieron los límites del ejercicio identitario dentro del territorio: en esta perspectiva —denominada *asimilacionismo*— el Pueblo fue concebido

como un colectivo culturalmente homogéneo; fuera de esa *identidad esperable* las expresiones culturales otras fueron históricamente objeto de censura y represión, en función de un ordenamiento jurídico-administrativo del poder público instituido sobre los cánones de esa identidad esperable (Malgesini y Giménez, 2000). Analizaremos más adelante cómo iniciativas como la que analizamos en este trabajo procuran operar en el sentido de esta reconfiguración.

En el contexto suramericano, las experiencias Estado-nacionales iniciadas a partir de la independencia formal de inicios del siglo XIX sostuvieron una política cultural sustentada en la matriz colonial<sup>1</sup> instituida por medio del ordenamiento social a partir de la imposición de la clasificación racial (Quijano, 1993). Las nuevas naciones se edificaron sobre los preceptos eurocéntricos, dando lugar a experiencias como la escuela sarmientina que promovió el *blanqueamiento* de poblaciones indígenas, criollas y afroamericanas para adecuarse al corsé de la *argentinidad* esperada (Solodkow, 2005).

Sobre fines del siglo XX, y con fortaleza sobre inicios del XXI, este *sistema de creencias* entra en crisis a partir de la emergencia en la arena política de los grupos subalternos (indígenas, africanos en la diáspora, migrantes, grupos de la diversidad sexual) con reivindicaciones que —en medida creciente— incorporan perspectivas sobre las propias identidades y la sustentabilidad social de su ejercicio, en lo que se ha dado a llamar *politización de lo étnico* (Diez, 2004). La expresión de esta nueva mirada, que procura ya no la tolerancia a lo diverso como propuso el paradigma multicultural de la Europa de posguerra (Malgesini y Giménez, 2000; Nivón, 2005; Tubino Arias-Schreiber, 2002) sino una efectiva equidad entre las culturas convivientes en un territorio se ha dado a llamar *interculturalidad* y que habilita intersticios de legitimidad para otras prácticas, históricamente condenadas y combatidas desde el Estado.

1 Un grupo de intelectuales suramericanos vienen aportando elementos al debate académico en esta perspectiva desde lo que se ha dado a llamar Proyecto M/C (modernidad-colonialidad), entre los que destacan Walter D. Mignolo, Catherine Walsh y Arturo Escobar.

El escenario suramericano ha dado, en los años recientes, experiencias políticas con mayores niveles de autonomía política a los alcanzados en la segunda mitad del siglo XX en la región, y con una orientación, explícita o no, a la búsqueda de soberanía cultural. En este contexto, la emergencia de lo que se ha dado a llamar *Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano* —con Bolivia, Ecuador y Venezuela reformando sus respectivas Carta Magnas— ha incorporado la noción de la *plurinacionalidad*, reconociendo la existencia de múltiples dimensiones cultural-identitarias, sobre la base de la pre-existencia indígena. Si bien el reconocimiento de *lo plurinacional* no alcanza para construir *la interculturalidad* como práctica social ni estatal, constituye un avance relevante en este sentido. En este contexto, “el debate se centra (...) en cómo incluir en el espacio público realidades multiculturales existentes en el espacio privado”. (Zapata-Barrero, 2003: 18) Acaba existiendo, de hecho, una brecha entre la imposición de una manera única de transitar el proceso de afiliación ciudadana e iniciativas de avanzar hacia lo que Renato Rosaldo ha definido como *ciudadanía deseada* (2000), ya que como bien señala Diez:

Se pasó del clásico discurso homogeneizador de la cultura, al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos. Pero este cambio no ha generado transformaciones profundas en su estructura. Se reconocen las particularidades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales (2004: 196).

Si —como veremos— las políticas culturales públicas no lograron en Suramérica avanzar en la deconstrucción de nuevas relaciones de poder a través de estos paradigmas, amerita cuestionarse si iniciativas de creación colectiva de base como la aquí analizada aportan en este sentido.

Desde la perspectiva de los derechos culturales, y entendiendo que —como plantea Edwin Harvey— el derecho a la plena participación en la vida cultural, presente en múltiples instrumentos

normativos supranacionales en plena vigencia<sup>2</sup> presenta una *doble dimensión*: “la de acceder y gozar (papel pasivo) y la de tomar parte, crear y contribuir (papel activo)” (2008: 6). En este plano la *promoción sociocultural* se sitúa como una estrategia geoculturalmente situada en la que las transformaciones de la matriz política operan en el plano comunitario, dinamizadas por elementos internos, con un conocimiento distintivo de códigos de la cultura local y las complejidades de los actores involucrados en la cotidianeidad sobre la que se estimulan nuevos sentidos (Colombres, 2008).

Complementariamente, debemos señalar que la dinámica de la *creación colectiva* es constitutiva de la cultura popular, en contraposición con el culto a la creación individual del *arte erudito* en el que “el artista es generalmente un individuo que posee una o varias capacidades particulares, cierta ‘genialidad’ para producir obras originales y exclusivas” (Bang y Wajnerman, 2010: 95), sobre la que se estructuró la historiografía hegemónica del arte occidental moderno.

En este tipo de acción cultural, la agenda temática suele estar fluidamente vinculada con las problemáticas sociales de la cotidianeidad, en tanto que

en intervenciones comunitarias se suele elegir como temática alguna problemática o necesidad sentida como tal por el colectivo. Las temáticas a trabajar en el proceso de construcción de la obra son consensuadas, y la creación parte de la historia del propio grupo, de modo que su identidad se materializa en la obra corporizando un ‘nosotros’ grupal (Bang y Wajnerman, 2010: 92).

En estas dinámicas la comunidad puede permitirse poner en juego la construcción de la *ciudadanía deseada* a la que referimos

---

2 Aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas, tanto la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 1966, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de 1979, como la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, contienen enunciados garantizando el derecho a participar en la vida cultural.

previamente, a partir de la primacía del gesto creativo. Esto es posible por el hecho de que en la creación colectiva “se promueve la posibilidad de imaginar mundos posibles y ponerlos en acto a través de los elementos de cada disciplina artística” (Bang y Wajnerman, 2010: 93)

### **El carnaval como expresión cultural comunitaria paradigmática en la Argentina contemporánea**

El carnaval constituye uno de los ritos más extendidos de la humanidad. En sus diversos formatos permite “durante una o varias jornadas de fiesta popular, una evasión de lo cotidiano, una descompresión masiva, dando lugar a espacios de crítica popular” (Liffredo, 2015: 127). Emerge en la vida pública como contracara de las formalidades impuestas por los beneficiarios del status quo, a manera de *anverso* de la cotidianeidad (Batjtin, 1987). Ocurre en un *tiempo-fuera-del-tiempo*, un tiempo extra-ordinario, el tiempo festivo; y acontece en un espacio particularmente determinado, el espacio público (Guimarey, 2008). En este contexto, la *risa popular*,

dirigida básicamente contra la noción de autoridad, actúa como una victoria sobre el miedo. Se vuelve risible y objeto de burla todo aquello que aterroriza: el poder represor, la moral castradora, la idea de la muerte. Así mientras la seriedad acompaña al miedo, lo alarga y lo proyecta, la risa se conecta con la libertad (Nosenzo, Fukelman, y Costa, 2014: 2).

Otros autores han considerado —en sentido contrario— que la misma posibilidad de generar ese anverso *permitido* sea una mecánica del sistema para neutralizar su capacidad transformadora, sirviendo de *válvula de escape* para el sostenimiento del orden social establecido (Eco, 1989).

En Suramérica, el carnaval es una tradición de gran arraigo, lo que puede corroborarse a partir del reconocimiento por parte de la

UNESCO del Carnaval de Negros y Blancos, de Pasto, Colombia, el Carnaval de Oruro en Bolivia y el Carnaval de Barranquilla en Colombia dentro de la nómina de Patrimonio Cultural Inmaterial; y de la magnitud de instancias como el Carnaval de Río de Janeiro o el correntino —y más recientemente, el de Gualeguaychú, en Entre Ríos— en nuestro país.

En nuestro país, ya en el siglo XIX existía una tradición carnavalesca con una vastedad de expresiones en auge. En el transcurso del XX, el acceso al veraneo por parte de los sectores populares y la expansión del consumo de artes escénicas (particularmente de música en vivo) restaron protagonismo a estas expresiones, cuyas transformaciones “desde el siglo XIX hasta la actualidad, han sido acordes con los procesos sociohistóricos generales, en relaciones de subordinación y lucha, así como de visiones contrapuestas y alternativas con respecto a los discursos y dispositivos hegemónicos” (Martín, 2009: 25)

Como resalta Salvi, “a partir de la Modernidad, el Estado ha regulado estos rituales, ya sea con censuras, aceptaciones o inclusiones, generando luchas y resistencias en torno a la cultura popular” (Salvi, 2011: 1), por lo que analizar las dinámicas de negación/permisión permite comprender algunos aspectos de la relación Estado – Sociedad civil. El Estado argentino ha oscilado entre el permiso y la prohibición en su recepción del carnaval como fenómeno: el pretexto para esta última, recurrentemente, fue el de mantener la seguridad pública (Liffredo, 2015).

Coincidimos con Vignolo (2006: 19) cuando plantea que

Desde el punto de vista del manejo oficial de la fiesta, el carnaval puede ser concebido como un dispositivo —a la vez retórico y material— que permite generar múltiples mundos posibles a partir de dos elementos capitales: un sistema sofisticado de reglas y una gran reserva de imaginario social. Su eficacia reside en la capacidad de movilizar la riqueza cultural de una colectividad, encauzándola en un preciso sistema de inversiones simbólicas.

Las tensiones entre habilitación y prohibición de los carnavales atraviesan la historia argentina: algunos autores identifican coincidencias en el primer sentido en gobiernos de corte nacional-popular como el de Rosas —más allá de su política regulatoria de los mismos en 1836— (Nosenzo, Fukelman, y Costa, 2014), el primer peronismo (Romero 2006: 174) o con la restitución de los feriados instrumentada por Cristina Fernández (Salvi, 2011).

En contraposición, como anverso, existió una tendencia a la censura de la manifestación pública festiva por parte de ciertos sectores de las “altas esferas sociales” que rechazaban las celebraciones “con temor y cierta repugnancia” y que en la época de Rosas tuvo al médico y escritor José María Ramos Mejía como vocero (Nosenzo, Fukelman, y Costa, 2014: 4). Estas tendencias políticas, condenatorias del carnaval sobre argumentos de seguridad pública, pueden sintetizarse con el accionar de la última dictadura militar que en 1976 eliminó los feriados de carnaval y censuró su manifestación pública (Salvi, 2011).

### **La Comparsa Nueva Vida: una experiencia de promoción sociocultural desarrollada en el contexto de la ampliación de derechos**

La localidad de La Bebida está situada en el departamento Rivadavia de la provincia de San Juan, que congrega algo más de 82.000 habitantes, constituyéndose en el cuarto departamento más poblado de la provincia. La distribución poblacional está concentrada sobre su zona oriental, que presenta características urbanas y semi-urbanas sobre la región lindera a la ciudad capital provincial, descomprimiéndose conforme se avanza hacia el oeste sobre la pre-cordillera.

Es —junto con Marquezado— una de las dos principales localidades del Departamento. Lleva su nombre por un manantial que supo aprovisionar a los arrieros que se aventuraban al cruce cordillerano para llegar a Chile (Gnecco, Sánchez Cano y Frau, 2006); si bien en la cultura popular sanjuanina hay quienes creen que el



nombre de la localidad está signado por la considerable presencia de cantinas y bares en las últimas décadas del siglo XX. Según los pobladores actuales del lugar habría sido donde Domingo F. Sarmiento inmortalizara en carbonilla sobre una piedra, en francés, “Las ideas no se matan”.<sup>3</sup> Con un crecimiento poblacional sostenido desde mediados del siglo XX, actualmente es considerada uno de los lugares de mayor vulnerabilidad social de la provincia, con presencia estructural de pobreza e indigencia, sin desmedro de que muchas de las familias locales han visto su situación habitacional parcialmente atendida a partir de un intenso plan de erradicación de villas miseria por parte del gobierno provincial en las últimas dos décadas.

Las menciones a la localidad en los medios de comunicación provinciales suelen restringirse a la Sección Policiales con especial énfasis en las cuestiones vinculadas al narcotráfico, la droga-dependencia y otras modalidades delictivas, generando un contexto estigmatizante que fue críticamente analizado y rechazado por parte de los vecinos entrevistados en el marco de este trabajo.

En este contexto, La Comparsa Nueva Vida nació en el marco de la crisis socio-cultural y económica de fines de siglo XX e inicios del XXI, recordada popularmente como la *Crisis de 2001*. En ese escenario de fuertes condicionamientos económicos estructurales consolidadas desde la implantación del plan económico neoliberal en el marco de la última Dictadura Cívico-Militar (1976-1983), la implementación de una política de *déficit cero* hizo emerger la crudeza de la situación económica al plano de lo social, con jornadas de protesta en todo el país, concluyendo en tragedia a partir de la decisión política de reprimir (Lozano, 2001).

En su génesis, una veintena de jóvenes de entre 8 y 20 años que subsistía alimentándose de los desechos urbanos vertidos en el relleno sanitario ubicado en la periferia urbana local<sup>4</sup>, en situación de

---

3 En francés, *On ne tue point les idées*.

4 El predio fue reconvertido en un Parque de Tecnologías Ambientales orientado al reciclaje en 2011, integrado por una planta de clasificación, tratamiento y recuperación, junto a un sitio de relleno sanitario y disposición final. Constituye el centro

calle y con trayectorias de vida signadas por el consumo problemático de sustancias comenzaron a recibir asistencia directa a través de un comedor popular organizado por un referente social del barrio en un Centro Vecinal. Una mayoría de estos jóvenes habían sido desplazados de sus hogares por procesos de conflictividad intrafamiliar a raíz de estas situaciones de vulnerabilidad y no se encontraban escolarizados.

En este comedor, como iniciativa lúdica, algunos de los jóvenes comenzaron a ejercitar prácticas de percusión bajo la modalidad de batucada. El mito fundacional —en palabras de Cristian, el actual referente de la Comparsa— es que una tarde se encontraron espontáneamente generando ritmos con elementos recuperados del desecho y ese momento fue el germen que los impulsó a constituirse como agrupación artística.

A partir de la superación del estadio de crisis económica iniciado en 2003, y de la implementación de un entramado de políticas sociales,<sup>5</sup> el contexto socioeconómico en el que se desarrollaba la cotidianeidad de estos jóvenes mutó. La paulatina recuperación del poder adquisitivo de estos sectores llevó a que en 2006 el Centro Comunitario abandone su función de comedor, convirtiéndose así en la sede social de la Comparsa, que iba consolidándose sobre las prácticas de lo que inicialmente fue un juego entre compañeros.

Los *promotores culturales* entrevistados son quienes actualmente llevan adelante el proceso de gestión de la agrupación: jóvenes que han emergido como una segunda generación dirigencial, a partir de un recambio operado entre los años 2015 y 2016. La camada anterior sigue vinculada a la experiencia pero en roles simbólicos más cercanos al padrinazgo que en términos operativos concretos. Al-

---

de procesamiento con mayor capacidad de clasificación de residuos de todo el país (<http://www.laseptima.info/noticias/26261>).

5 Entre las que podemos destacar el plan provincial de erradicación de villas miseria, instrumentado por la provincia de San Juan, y la Asignación Universal por Hijo financiada por el gobierno nacional desde 2009, que extendió las asignaciones familiares y la protección social a las familias no incluidas en el mercado laboral formal.

gunos de ellos han participado de la Comparsa desde niños y otros se han sumado recientemente, por interés personal algunos o como padres de niños-participantes otros.

Actualmente la Comparsa conjuga alrededor de 150 integrantes, contemplando los familiares que participan de las actividades conexas entre las cuales priman aquellas orientadas a garantizar el financiamiento mínimo de la Comparsa, y que van dirigidas primariamente al equipamiento (instrumentos de percusión, trajes y carrozas) y a la movilidad para las presentaciones. El subgénero carnavalero que transitan es el de la batucada, puramente instrumental.

La formación de percusión está compuesta íntegramente de varones. Comienzan a partir de los 8 o 9 años aproximadamente, y el más viejo apenas excede los 30 años. Oscilan alrededor de 30 personas en estos roles; si bien hay interés de muchos otros de sumarse, no hay suficientes instrumentos y hay una limitación económica endémica para adquirir nuevos. El baile es primariamente —pero no de manera exclusiva— femenino: hay bailarinas desde los 3 hasta los 25 años. Generalmente se convoca medio centenar de bailarinas y algunos pocos bailarines.

La dinámica cotidiana tiene características estacionales: durante el año se reúnen una vez por semana, planificando las acciones de la temporada veraniega y organizando diferentes eventos para el desarrollo de fondos, entre los cuales la venta de empanadas suele repetirse con frecuencia mensual. En verano, comienzan los ensayos a fines de diciembre, día por medio. Semanas antes del carnaval pasan a ser diarios.

En cuanto al emplazamiento de los ensayos, hasta fines de 2015 continuaron ensayando en la vía pública, frente a lo que fuera el antiguo comedor, cuyas facilidades fueron quedando insuficientes conforme el grupo fue creciendo. Recién en ese momento —de preparativos para el carnaval de 2016— decidieron mudar sus ensayos al Centro Vecinal de La Bebida, en función de un cambio de actitud por parte de la policía provincial que reanudó prácticas persecutorias de las actividades grupales callejeras que —por lo manifestado

por los entrevistados— eran comunes en los años de inicio de las actividades pero habían mermado sensiblemente en la última década.

La producción artesanal de los trajes contrasta con otros modelos de gestión del carnaval con objetivos de lucro, que en el plano nacional encuentran su expresión más difundida en los Carnavales de Gualeguaychú, y que en la provincia están fuertemente identificados con el Carnaval de Chimbas. En este, las comparsas tienen un mecenas que aporta el financiamiento primario en la doble búsqueda de status social y acceso a subsidios y premios dinerarios que retribuyen los esfuerzos económicos de esta figura, que es referida como *el dueño* de la Comparsa, que suelen expresarse en el género de la murga y con carrozas con un fuerte despliegue estético. En el caso de las comparsas barriales como Nueva Vida, la autogestión y el financiamiento colectivo-comunitario hace que el único dueño sea el barrio, representado en el colectivo artístico.

Los iniciadores de la experiencia fueron sujeto de diversos programas de asistencia, particularmente por parte del Ministerio de Desarrollo Humano provincial, efector de programas federales del Ministerio de Desarrollo Social. Lograron escolarizarse e insertarse laboralmente, si bien en el registro de la economía social informal en su inmensa mayoría. Reconocen la pertenencia al ámbito del Comedor —devenido en Comparsa— como principal ordenador de ese proceso.

La época del carnaval se expresa con *salidas* todos los viernes, sábado y domingos por la noche, incluyendo lunes y martes del Carnaval propiamente dicho. Han tenido la posibilidad de presentarse y ser reconocidos (premiados) en diferentes departamentos de la provincia: Zonda, Angaco y San Juan.

Fue recurrente la mención a 2012 como punto de inflexión, cuando la agrupación se impuso en las categorías de mejor pasista, mejor estandarte, mejor vestimenta y mejor batucada en los carnavales departamentales.<sup>6</sup> Muchos reconocen en este logro colectivo

---

6 [http://www.diariolasnoticias.com/mostrarnoticia1.php?id\\_noticia=18659](http://www.diariolasnoticias.com/mostrarnoticia1.php?id_noticia=18659).

un hecho bisagra en la construcción de legitimidad para dentro de su comunidad, a partir del cual dejaron definitivamente de sentirse vistos por ciertos sectores sociales locales como marginales para pasar a ser considerados parte de las fuerzas vivas del barrio.

A lo largo de las entrevistas se evidenció una mirada confluyente sobre la identidad de la experiencia y de los valores sobre los que la misma se sustenta: la dimensión nodal de la participación es puesta en valor en tanto se visualiza que la puesta en juego de la identidad compartida permite fortalecer el auto-estima y condicionar la mirada externa para deconstruir los prejuicios que operan sobre los sectores socioeconómicamente vulnerables.

Si bien los jóvenes que formaron la Comparsa a inicios de siglo ya no son los promotores a cargo del colectivo, muchos siguen participando de la misma: activamente algunos, con vinculaciones más afectivas y de padrinazgo los otros. Lograron su reinserción familiar, para luego formar —en su mayoría— sus propias familias, a partir de la acción de políticas sociales de Estado a lo largo de los años, junto al acompañamiento de una comunidad con la que regeneraron lazos de identidad y pertenencia a partir de la creación de la Comparsa. Hoy, tanto ellos como los jóvenes que los heredan en la responsabilidad, demuestran un alto grado de compromiso con que desde dinámicas artísticas y culturales puedan prefigurarse otros horizontes de posibilidades para los niños y niñas de la localidad.

## **Conclusiones**

La Comparsa Nueva Vida se erige como una de miles de iniciativas populares donde la participación en un proceso de creación colectiva gesta nuevas modalidades de inter-relación social por fuera de los mandatos culturales del neoliberalismo: oponiendo solidaridad a la competencia descarnada y la búsqueda de la maximización del lucro. En el carnaval “observamos prácticas sociales abiertas y alejadas de los dispositivos dominantes de control social. Es decir, que se plantean como formas alternativas y originales a los entretenimien-

tos más institucionalizados y mercantiles” (Martín, 2009: 27)

Coincidiendo con Zapata-Barrero en que en el actual contexto histórico “discutir sobre fenómenos ligados a la multiculturalidad y a la ciudadanía tiene un carácter `revolucionario` indudable, de proceso de cambio de paradigma” (2003: 197), nos preguntamos qué hace falta para que estas iniciativas puedan conjugarse unas con otras y plantear una verdadera alternativa social ante la crisis humanitaria que —con el transcurrir del siglo XXI— cada vez aparece más evidente en un escenario de consolidación y crecimiento exponencial de la desigualdad económica a nivel global.

Así las cosas, lo colectivo constituye la dimensión desde la cual reformular los roles de dentro y fuera de su comunidad:

En una sociedad donde prima el individualismo y el aislamiento, el arte trabajado desde lo colectivo puede constituirse en un elemento fundamental de transformación de los lazos sociales. El proceso de creación colectiva de una obra artística permite a cada participante dejar de pensarse como individuos aislados que padecen separadamente y deben resolver sus dificultades solos, para pasar a verse como participantes-pertenecientes a un ‘todo’ con el que se está fuertemente vinculado, cuyo lazo que se mantiene es de interdependencia y colaboración mutua (Bang y Wajnerman, 2010: 99)

Entre los prejuicios que comienzan a revertirse, también operan instancias de *despatriarcalización*: uno de los referentes, varón, narró que —ante la urgencia de concluir las tareas de bordado de los trajes a tiempo para el inicio del carnaval— varones y mujeres se turnan en intensas jornadas de trabajo frente a las máquinas de coser, que en otros momentos habían sido consideradas territorio exclusivamente femenino.

Es recurrente la evaluación por parte de los entrevistados de un déficit por parte del Estado en el plano de las políticas educativas: si bien se destaca la construcción de escuelas en la última década, hay una sensación de fracaso en el abordaje de la formación ciudadana

en el seno de las mismas. Por eso –plantean– buscan desde la Comparsa abrir escenarios de reconfiguración de trayectorias de vida a los niños y niñas del barrio, antes de que incorporen prácticas delictivas o de consumo problemático de alcohol y/o estupefacientes que en la calle se adquieren a temprana edad. Se buscan imaginar nuevos mundos que puedan ser habitados. La agrupación se asume así como un ámbito intermedio de formación de ciudadanía en el sentido de la *ciudadanía deseada*, con nuevas dialécticas entre Estado, Nación y ciudadanía.

No obstante, también se reconoce que la experiencia germinó de la manera que lo hizo en un contexto de promoción de las culturas populares y particularmente del carnaval cuyo emergente más significativo es la recuperación de los feriados y la implementación del programa Carnaval Federal de la Alegría (Salvi, *op.cit.*); junto a una batería de políticas sociales que le permitieron a este colectivo mejorar sus condiciones socioeconómicas, a la par que fortalecían su legitimidad social local de la mano de los logros de la Comparsa.

Experiencias como la aquí descrita pueden constituir aportes en el tránsito hacia el modelo de políticas culturales nominado como *democracia participativa* (García Canclini, 1987), en el que el foco está puesto “más en la participación que en el consumo” (Vidal-Beneyto, 1981: 128). Si bien estas premisas pregnaron las políticas culturales en la región a partir del proceso político iniciado en ésta con el cambio de siglo, coincidimos con que aún no lograron constituirse en términos hegemónicos en tanto el Estado sigue restringiendo su política cultural a los preceptos de la *democratización cultural* (LacARRIERU y CERDEIRA, 2016; Zamorano, Ulldemolins, y Klein, 2014).

En consonancia, cuestionados sobre su propia perspectiva de los derechos culturales, los referentes de la Comparsa centraron sus demandas en que el Estado facilite los procesos formativos tendientes a fortalecer las capacidades expresivas de la comunidad, así como el financiamiento mínimo para el equipamiento de los proyectos (instrumentos en este caso), poniendo en juego deseos compartidos en el marco del colectivo en relación al ejercicio de

la ciudadanía cultural: un Estado que sostenga el reconocimiento a la creación colectiva.

En conclusión, pareciera que la dinámica social impresa por los promotores culturales en La Bebida, a través de la Comparsa, logra atender las problemáticas de la ciudadanía con mayor efectividad que el Estado a través de sus políticas públicas. Ante el agotamiento de ciertas propuestas de la política debemos coincidir con García Canclini en que: “quizás una de las claves de que el arte se esté convirtiendo en laboratorio intelectual de las ciencias sociales y las acciones de resistencia sea su experiencia para elaborar pactos no catastróficos con las memorias, las utopías y la ficción” (2013: 21).

De igual manera, ante cierta emergencia de la categoría de *derechos culturales* en el campo de las políticas culturales, y en función de la perspectiva acotada del derecho a la libre participación en la vida cultural mencionada inicialmente, esta experiencia transita la *dimensión activa* del mismo, ya que los participantes de la Comparsa no se restringen al consumo de lo simbólico sino que también crean en ese terreno, cumpliendo las tres dinámicas de la *creación colectiva*: el proceso de construcción grupal, el de elaboración artística, y la circulación comunitaria de la obra. En esta última dimensión, complementariamente, reconfigura relaciones sociales del ámbito local, ya que, siguiendo a Kusch

Es preciso aceptar que el sentido de una obra no se agota con el autor, sino con el pueblo que la absorbe. Autor y obra son las dos dimensiones que más se analizan, pero el sentido que tiene una cultura se da en una tercera dimensión del fenómeno (...). El pueblo como tercera dimensión es el que agota el fenómeno cultural (Kusch, 2007: 173).

Generar nuevos mundos posibles a través de la producción simbólica y de la cultura popular como vehículo puede ser parte de la utopía, de la Nueva Vida que muchos siguen buscando construir.



## Bibliografía

- Bang, C., & Wajnerman, C. (2010): “Arte y transformación social. La importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias”, en *Revista Argentina de Psicología*, (48), 89–103.
- Batjtin, M. (1987): *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Alianza Editorial, Madrid.
- Bayardo, R. (2008): “A donde van las políticas culturales”, en *1º Simposio Internacional de Políticas Públicas Culturales en Iberoamérica*, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, 22 y 23 de octubre de 2008, Córdoba. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/9520280/Hacia-donde-van-las-politicas-publicas-culturales-RUBENS-BAYARDO> (visitado el 01/03/2019).
- Colombres, A. (2008): “Jugar en el bosque cuando el lobo no mira ¿Militancia cultural o gestión profesional?”, en *Cultura, un derecho. Regionalizar, un desafío*, pp. 1–7, II Congreso de Cultura, 11 y 12 de septiembre de 2008, Mar del Plata. Disponible en: <https://animacion-socioculturalunlz.files.wordpress.com/2013/08/colombres.pdf> (visitado el 01/03/2019).
- Diez, M. L. (2004): “Reflexiones en torno a la interculturalidad”, en *Cuadernos de Antropología Social*, Nro. 19, pp. 191–213.
- Eco, U. (1989): “Los marcos de la ‘libertad’ cómica”, en *¡Carnaval!*, pp. 9–20, Fondo de Cultura Económica, México.
- García Canclini, N. (1987): “Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano”, en N. García Canclini (ed.), *Políticas culturales en América Latina*, pp. 13–61, Grijalbo.
- García Canclini, N. (2013): “¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia?”, en *Revista Arquis*, 2(1), pp. 16–37.
- Gnecco, M. J., Sánchez Cano, A. N., y Frau, S. (2006): *Aportes desde la historia a la revalorización del patrimonio cultural sanjuanino*, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. Disponible en: <https://books.google.com.ar/books?id=ssOuIn-ud1oC&pg=PA295&lpq=PA295&dq=%22san+juan%22+%22departamento+Rivadavia%22+localidad+la+be>

- bida&source=bl&ots=XSmeEIobBbMW&sig=Pn28yV3Ww80x-HAKFNV6bZw0Wj-0&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiExuPImY-7VAhUKgpAKHQ8nD08Q6AEIWjAN#v=onepage&q=%22sanjuan%22%22departamentoRivadavia%22localidadlabebida&f=false (visitado el 01/03/2019).
- Guimarey, M. (2008): “El Carnaval Porteño como hecho teatral urbano: estudio de las materialidades expresivas del Primer Corso Oficial de 1869”, en *Telón de Fondo - Revista de Teoría y Crítica Teatral*, (8), 1–31.
- Harvey, E. (1982): *Legislación cultural en los países del Convenio “Andrés Bello”*, Informe Técnico, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000507/050705so.pdf> (visitado el 01/03/2019).
- Harvey, E. R. (2008): *Los derechos culturales: instrumentos normativos internacionales y políticas culturales nacionales*, Consejo Social y Económico de las Naciones Unidas, Ginebra. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/discussion/EdwinRHarvey.pdf> (visitado el 01/03/2019).
- Lacarrieu, M. y Cerdeira, M. (2016): “Institucionalidad y políticas culturales en Argentina. Límites y tensiones de los paradigmas de democratización y democracia cultural”, en *Políticas Culturais Em Revista*, 9(1), pp. 10–33.
- Liffredo, F. (2015): “Ritmo de murga porteña en la ciudad eterna ¿Murga romana o murga argentina?”, en *Romanica Olomucensia*, Nro. 1, pp. 125–139.
- Logiódice, M. J. (2012): “Políticas culturales, la conformación de un campo disciplinar. Sentidos y prácticas en las opciones de políticas”, en *DAAPGE*, Nro. 18, pp. 59–87. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/daapge/n18/n18a03.pdf> (visitado el 01/03/2019).
- Lozano, C. (2001): “Análisis de casos. La protesta social en Argentina”, en *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, Nro. 5. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110210065134/2analisis.pdf> (visitado el 01/03/2019).
- Malgesini, G., y Giménez, C. (2000): “Interculturalidad”, en *Guta de*

- conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, pp. 253–259, Catarata, Madrid. Disponible en: <http://www.redeseducacion.net/articulos/Materiales/Interculturalidad/INTERCULTURALIDAD.pdf> (visitado el 04/06/2018).
- Martín, A. (2009): “Procesos de tradicionalización en el Carnaval de Buenos Aires”, en *Cuadernos FHyCS-UNJu*, Nro. 36, pp. 23–41. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n36/n36a01.pdf> (visitado el 01/03/2019).
- Mejía Arango, J. L. (2009): “Apuntes sobre las políticas culturales en América Latina (1987-2009)”, en *Pensamiento Iberoamericano*, Nro. 4, pp. 105-129.
- Nivón, E. (2005): “Gestión y políticas culturales en el desarrollo de los territorios”, en *Seminario sobre Formación en Gestión Cultural en Chile, Santiago y Valparaíso*, 9 y 10 de Agosto de 2005, Valparaíso, Chile. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/67700287/nivon> (visitado el 01/03/2019).
- Nosenzo, M. E., Fukelman, M. C., y Costa, M. E. (2014): “Representaciones del carnaval en la sociedad porteña en el siglo XIX. ‘El Carnaval Rocín’: caricatura y sátira en la prensa antirrosista”, en *III Jornadas sobre Arte y Arquitectura en Argentina*, La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40761> (visitado el 01/03/2019).
- Rosaldo, R. (2000): “La pertenencia no es un lujo: procesos de ciudadanía cultural dentro de una sociedad multicultural”, en *Desacatos*, Nro. 3.
- Salvi, A. (2011): “Carnaval, nuevas tensiones y (re)significaciones entre el Estado y la Sociedad Civil”, en *VI Jornadas de Jóvenes investigadores*, Instituto Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: [www.aacademica.org/000-093/358](http://www.aacademica.org/000-093/358) (visitado el 01/03/2019).
- Solodkow, D. (2005): “Racismo y Nación: Conflictos y (des) armonías identitarias en el proyecto nacional sarmientino”, en *Decimonónica*, 2(1), pp. 95–121.
- Symonides, J. (1998): “Derechos culturales: una categoría descuidada de derechos humanos”, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 11(5), 1–20.

- Tubino Arias-Schreiber, F. (2002): “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva”, en *Derecho Y Sociedad*, 13(19), pp. 299–311. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoysociedad/article/viewFile/17276/17562> (visitado el 01/03/2019).
- Vidal-Beneyto, J. (1981): “Hacia una fundamentación teórica de la política cultural”, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (RE-DIS)*, Nro. 16, pp. 123–134. Disponible en: [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_016\\_08.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_016_08.pdf) (visitado el 01/03/2019).
- Vignolo, P. (2006): *Carnaval, ciudadanía y mestizaje en Colombia*. Disponible en: [https://www.academia.edu/573597/Carnaval\\_ciudadanía\\_y\\_mestizaje\\_en\\_Colombia](https://www.academia.edu/573597/Carnaval_ciudadanía_y_mestizaje_en_Colombia) (visitado el 01/03/2019).
- Zamorano, M. M., Ulldemolins, J. R., y Klein, R. (2014): “¿Hacia un modelo sudamericano de política cultural? Singularidades y convergencias en Uruguay, Paraguay y Chile en el siglo XXI”, en *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, Nro. 96, pp. 5–34. Disponible en: <https://www.erlacs.org/articles/abstract/10.18352/erlacs.9466/> (visitado el 01/03/2019).
- Zapata-Barrero, R. (2003): “La ciudadanía en contextos de multiculturalidad. Procesos de cambios de paradigmas”, en *Anales de La Cátedra Francisco Suárez*, Nro. 37, pp. 173–199.
- Zimmer, A. y Toepler, S. (1996): “Cultural Policies and the Welfare State: The Cases of Sweden, Germany, and the United States”, en *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 26(3), pp. 167–193. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10632921.1996.9942961> (visitado el 01/03/2019).

## Autoras y autores

**Karen Avenburg** es doctora en Ciencias Antropológicas (Universidad de Buenos Aires), docente de la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad de Palermo y la Escuela Media “Pugliese”. Es investigadora Adjunta de CONICET e integra el Grupo de Investigación sobre Música e Inclusión. Desde un enfoque etnográfico ha estudiado las prácticas musicales y las *performances* en general, en su relación con la construcción de identidades, la ritualidad, la teatralidad, las políticas culturales y la inclusión/exclusión social. Entre 2002 y 2012 realizó sus investigaciones en la localidad de Iruya (Salta); actualmente estudia los Proyectos de Orquestas Infantiles y Juveniles en el Gran Buenos Aires.

**Paulina Bustos Fernández** es maestra y profesora de Educación Musical por la Escuela de Música Popular de Avellaneda. Licenciada y profesora de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Docente de nivel terciario en la Formación Básica de Lenguaje Musical I y II y en los Profesorados de Música, de Política Educativa; Conjuntos Vocales e Instrumentales; Perspectiva Sociopolítica y Política Institucional. Publicó en coautoría el artículo: “Concepciones acerca de las aptitudes artísticas en el campo de la música y sus implicancias en las prácticas educativas”, *Revista Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*.

**Alina Cibea** es investigadora en Ciencias Sociales. Centra su trabajo en temas relacionados con la integración, la inclusión social y la anti-discriminación, tanto en contextos europeos como latinoamericanos. Tiene un Master en Estudios Internacionales de la

Universidad de Viena y la Licenciatura en Ciencias Políticas de la Universidad de Bucarest. En 2014 co-fundó el Grupo de Investigación sobre Música e Inclusión con las otras dos compiladoras del presente libro. Es Doctoranda en Ciencias Sociales en FLACSO-Argentina con una etnografía sobre las orquestas infantiles y juveniles del Gran Buenos Aires.

**Natalia del Campo** es profesora y licenciada en Sociología (UBA). Realiza sus estudios de posgrado en la Especialización en Planificación y Gestión de Políticas Sociales y la Maestría en Intervención Social (UBA). Se desempeñó como maestra del nivel primario y actualmente es profesora de Perspectiva Sociopolítica y Política Educativa de la EMPA y del ISFD N° 100. Además, integra el equipo técnico en el Ministerio de Educación. Publicó en coautoría, en la *Revista Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, el artículo: “Concepciones acerca de las aptitudes artísticas en el campo de la música y sus implicancias en las prácticas educativas”.

**María Luisa Diz** es doctora en Ciencias Sociales y licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Su Tesis de Doctorado se titula: “Teatro x la Identidad: Un escenario para las luchas por la configuración de sentidos sobre la apropiación de menores y la restitución de la identidad”. Becaria Postdoctoral del Conicet. Docente de la materia “Memoria, Derechos Humanos y Ciudadanía Cultural”, Licenciatura en Gestión Cultural (UNDAV). Coordinadora General de la *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. Integrante del Directorio de Proteatro, Ministerio de Cultura, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

**Federico Escribal** es gestor cultural especializado en derechos culturales y diversidad. Coordinó proyectos socio-culturales en Formosa y en Santo Tomé y Príncipe (África) entre 2000 y 2007. Fue director Nacional de Promoción de los Derechos Culturales y Diversidad Cultural del Ministerio de Cultura entre 2011 y 2015,

donde coordinó previamente el programa Cultura e Infancia. Fue docente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero; y docente invitado en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es parte de la Cátedra Kusch en el área de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes y coordina la Cátedra libre de Gestión cultural de la Universidad Nacional de La Plata.

**Laurent Fleury** es doctor en Ciencias Políticas, profesor de sociología y director de las Maestrías “Políticas culturales” y “Sociología y antropología: política, cultura, migraciones”, Universidad Paris Diderot. Enfoca sus investigaciones en políticas, instituciones y prácticas culturales. Es autor de numerosos artículos y libros, entre los que se incluyen “El caso Beaubourg. Patrocinio estatal y democratización de la cultura” (Colin, 2007) y “Sociología de la cultura y prácticas culturales: el poder transformador de instituciones” (Lexington Books, 2014). Desde 2012 es presidente del Comité de Investigación “Sociología del Arte y la Cultura” de la Asociación Internacional de Sociólogos de Lengua Francesa.

**Pascal Fugier** es profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad de Cergy-Pontoise, en Francia, y miembro del laboratorio “Escuela, Mutaciones, Aprendizajes”. Dedicó sus investigaciones a las profesiones y “públicos” de los sectores sociales, sanitarios y educativos. Movilizando un abordaje psico-sociológico clínico en la investigación participativa, cuestiona particularmente los efectos que los cambios institucionales y organizativos implementados en estas profesiones relacionales ejercen sobre las prácticas y culturas profesionales, así como sobre el poder de acción tanto de los profesionales como de las personas acompañadas.

**Lucrecia Greco** es doctora, profesora y licenciada en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Actualmente es profesora visitante en el programa de pos-graduación en Antropología de la Universidade Federal de Bahia. Investigó y par-

ticipó en proyectos sociales dedicados a la práctica de performances en Brasil y Argentina. Trabajó también con pueblos indígenas del nordeste (qom y mbya). Posee también formación en el área de *performances* y trabajo corporal (principalmente *butoh*, yoga y tango, teatro del oprimido, *performances* de matriz afrobrasileña).

**Rosario Haddad** es etnomusicóloga (CSMMF), magíster en Antropología Social (FFyL, UBA). Se desempeña como profesora en la carrera de Etnomusicología del CSMMF y como profesora de instrumentos autóctonos en las escuelas de música GCBA. Es investigadora del Instituto de investigación en Etnomusicología e integra un equipo de investigación de la FFyL (UBA) dedicado a temas sobre educación, lenguas e interculturalidad entre comunidades indígenas. Recibió el 1° Premio de la 11° Edición del Concurso Internacional “Eduardo Archetti” 2018, a mejor tesis antropológica de maestría. Desde 2007 realiza trabajos de campo y talleres musicales junto a comunidades indígenas qom y mbyá guaraní (Lalac na qom – Vyá Purahei). Instituto de Investigación en Etnomusicología - IIET - Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla - CSMMF - mrosariohaddad@gmail.com

**Camila Juárez** es investigadora, licenciada en Artes y doctora en Historia y Teoría de las Artes (UBA). Dicta cursos de grado y posgrado en la Universidad de Quilmes (UNQ), Universidad de Avellaneda (UNDAV), Universidad Nacional del Arte (UNA) y Universidad de Buenos Aires (UBA). Integra varios grupos de investigación y ha publicado diversos artículos, entre ellos los que integran los libros *Tangos cultos. Kagel, JJ Castro, Mastropiero y otros cruces musicales* (2012), *The Militant Song Movement in Latin America. Chile, Uruguay, and Argentina* (2014).

**Amorina Martínez** es estudiante de la Licenciatura en Gestión Cultural de la UNDAV. Posee una Diplomatura en Composición Musical con Medios Electroacústicos y una Tecnicatura como Rea-



lizadora Musical con Técnicas Electroacústicas. Es co-fundadora del Museo Vivo de Carnaval Metropolitano. En 2013 obtuvo el 3° premio en el Concurso de afiches y fotografías “Identidad de Género: Diversidad e inclusión en la Universidad” otorgado por el Ministerio de Educación de la Nación. Participó de proyectos PAIO 2014 UNDAV: Análisis del programa “Jóvenes con más y mejor trabajo”. UNDAVCYT 2017 “Creencias y salud: Articulación biomédicas y espirituales en el proceso de salud-enfermedad-atención en Avellaneda.

**Nathalie Montoya** es socióloga y profesora del Laboratorio de Cambio Social y Político de la Universidad de París. Sus intereses de investigación se enfocan en la política de democratización de la cultura. Su tesis doctoral se centró en los sistemas de mediación y la actividad de los mediadores culturales. Ha colaborado en varios proyectos de investigación para autoridades locales e instituciones culturales sobre el desarrollo y los efectos de la educación artística y cultural, así como en proyectos de acción cultural en el campo del trabajo social. Actualmente realiza un trabajo comparativo sobre la evaluación de la educación artística y cultural en los Estados Unidos y Francia.

**Federico Moreno** es docente, investigador y gestor cultural. Es licenciado en Ciencias Políticas (UBA), magister en Gestión Cultural (Universitat de Barcelona) y está realizando un doctorado en Ciencias Sociales (UBA) sobre el impacto de las tecnologías digitales en la industria musical. Docente de grado y posgrado en las universidades nacionales de Tres de Febrero (UNTREF), Avellaneda (UNDAV), Quilmes (UNQ) y en la Universidad Metropolitana (UMET). Actualmente es investigador en el Instituto de Investigación en Arte y Cultura “Dr. Norberto Griffa” (UNTREF). [fmoreno@untrefvirtual.edu.ar](mailto:fmoreno@untrefvirtual.edu.ar)

**Marcela País Andrade** es socióloga y doctora por la Facultad de Filosofía y Letras en el área de Antropología (UBA). Posdoctoral en Ciencias Sociales con el trabajo: “La transversalización del enfoque de

géneros en las políticas culturales públicas: el caso del Ministerio de Cultura argentino”. Investigadora adjunta del CONICET; integra la Comisión de la Maestría en Comunicación y Cultura de la Facultad de Ciencias Sociales; asesora y capacita en la Dirección Nacional de Formación Cultural; ejerce la docencia en diferentes ámbitos. Líneas de investigación: políticas públicas con anclaje en el campo cultural, gestión cultural, cultura política; géneros; juventudes.

**Guillermo Quiña** es investigador adjunto del Conicet en el Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (IIDyPCa, Conicet-UNRN) y docente investigador en la Universidad Nacional del Comahue. Dirigió proyectos de investigación sobre las temáticas de música, industrias culturales y trabajo creativo y es autor de numerosos artículos en revistas científicas de Argentina y el extranjero, de los cuales los últimos son: (con Federico Moreno) “La industria musical argentina en tiempos del negocio digital”, en *Hipertextos* (2018) y “Culturepreneurship y condiciones del trabajo en las industrias creativas”, en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo* (2017). guillermo.m.quina@gmail.com

**Valeria Saponara Spinetta** es licenciada en Sociología; profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología; y magíster en Comunicación y Cultura (UBA). Alumna regular del Doctorado en Ciencias Sociales de la UBA y becaria doctoral Conicet /UNDAV (Departamento de Humanidades y Artes). Se desempeña como docente en nivel secundario. Integra diferentes proyectos de investigación. Sus estudios se focalizan en los vínculos entre prácticas y representaciones de músicos de rock y la política, en las últimas décadas en Argentina. Ha publicado capítulos de libros y artículos de investigación en Argentina y en otros países de Latinoamérica. noblecaballera\_vale@hotmail.com

**Alix Didier Sarrouy** es científico social, músico y *performer*. Investigador posdoctoral para el proyecto ArtCitizenship (con el apo-

yo financiero de la Fundación para la Ciencia y la Tecnología) en el Centro Interdisciplinario de Ciencias Sociales, Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Realiza investigaciones en sociología y antropología desde métodos cualitativos que incluyen trabajo de campo. Interaccionista, inspirado en la filosofía pragmatista y la etnometodología, es licenciado en Mediación Cultural (Université Paris Descartes), Máster en Políticas Culturales (Université Paris Diderot), con doble doctorado en Sociología del Arte y de la Cultura (Université Sorbonne Nouvelle y Universidade do Minho, 2017).

**Marie Sonnette** es profesora Principal de Sociología en la Universidad de Angers, responsable pedagógica de la Licenciatura en “Ciencias Sociales”, curso “Actividades sociales, culturales, educativas y de ocio”. Defendió su tesis en sociología en octubre de 2013, bajo la dirección de Bruno Péquignot en la Sorbonne Nouvelle, Paris 3 University, que se centró en los compromisos políticos de los raperos en la Francia contemporánea. Ha realizado varias encuestas relacionadas con la mediación cultural y el trabajo social, y ahora se dedica al estudio socio-económico de la música hip-hop en Francia en la era digital, en colaboración con el Departamento de Ministerio de Cultura de Francia.

**Verónica Talellis** es profesora y licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA). Investigadora de temáticas relacionadas con la música como expresión artística para la inclusión y transformación social. Formó parte del proyecto de reconocimiento institucional avalado por la FFyL-UBA “Políticas Arte-transformadoras. Usos del arte para la transformación social en la ciudad de Buenos Aires” (2016-2018). Desde 2014 integra el grupo de investigación sobre música e inclusión (GIMI). Actualmente estudia proyectos de coros y orquestas infantiles y juveniles en el Gran Buenos Aires. Desde 1998 se desempeña en diversos programas de política pública en áreas del sector cultura. [verohope@yahoo.com](mailto:verohope@yahoo.com).

Este excelente libro reúne aportes inéditos que se articulan con las nociones de inclusión, integración y/o transformación social como posibles herramientas para atender a los efectos de la exclusión social. Palabras *puestas en cuestión*, perspectivas que se cruzan entre América latina y Europa, diálogos que se retoman mientras otros se tornan más complejos y la voluntad común de pensar el arte frente a la exclusión, en una tensión virtuosa entre las prácticas y la reflexión teórica.

Políticas, instituciones y la emergencia de agentes culturales; institucionalidad: inserción en espacios establecidos y su cuestionamiento; e identidades, colectivos y sectores populares en contextos de lucha y participación política y social son los ejes alrededor de los cuales el libro afronta interrogantes, proyecta hipótesis, interpela lugares comunes y deviene una herramienta fundamental para pensar las *manifestaciones artísticas como prácticas de inclusión, integración y /o transformación social*.



Libro  
Universitario  
Argentino



USDAV  
ediciones