



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: El rol del Estado argentino en las políticas culturales para la infancia : caso del programa Andrés Chazarreta de música popular latinoamericana entre 2003 y 2015

Autores (en el caso de tesis y directores):

María Betania Supertino

Débora Mundani, tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2022

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias de la Comunicación

Tesis de grado

El rol del Estado argentino en las políticas culturales para la infancia.

**Caso del programa Andrés Chazarreta de música popular latinoamericana entre
2003 y 2015.**

Estudiante: María Betania Supertino

DNI 32965938 - mariadelasbetanias@gmail.com

Fecha de entrega: miércoles 23 de febrero de 2022

Tutora: Débora Mundani

Índice	2
Introducción	5
¿Quién fué Andrés Chazarreta?	10
¿En qué consiste el Programa de Orquestas Andrés Chazarreta?	11
Estado del arte	15
Marco de referencia	19
Contextualización	19
Políticas culturales	23
La cultura de construir sentidos políticos	29
Ley Federal de Educación	32
Contexto político, económico, social y cultural posterior al 2001	36
Cultura para el desarrollo	39
Infancia	42
Políticas para las infancias	47
Experiencias de políticas culturales para las infancias 2003-2015	53
Programa Social de Orquestas y Bandas infantiles y juveniles	53
Programa Arte Pibe	55
La música de todos	56
Programa Chocolate Cultura Nación	56
Ley de protección integral niños, niñas y adolescentes	58
Juegos Culturales Evita	59
Programa Nacional de Educación Sexual integral (ESI)	59
Ley Nacional de Educación (LEN)	60
Programa Cultura Popular y Organización Social	62
Libros y casas	63

Concurso “Hacia el Bicentenario”	63
Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual	64
Festival Internacional de Cine para Niños y Adolescentes "Nueva Mirada"	65
Mensajes del Bicentenario	65
Programa Cultura e Infancia	66
Música para bajitos	69
Ciclos de Cine	69
Casa de la Cultura Villa 21	70
Análisis del Programa Andrés Chazarreta	73
Conclusiones	88
Epílogo	94
Anexo	97
Redes sociales	97
Audiovisuales	97
Bibliografía	99
Libros, revistas y artículos	99
Audiovisuales	104
Documentos legales	104
Discursos, conferencias y declaraciones	105

-¿Cómo expresaría lo que implica ser docente?

-Trabajar sobre el crecimiento, sobre el hombre en crecimiento, es una tarea de la más alta responsabilidad. Inmersos en las grandes dificultades sociales, tratando con el niño y su hambre, con el joven y su desaliento; enfrentados a la tarea de defender el conocimiento frente a un modelo mundial imperante que, en la práctica, lo desautoriza y lo menoscaba, los maestros debemos (voy a permitirme esta inclusión hecha desde el amor), debemos traer de regreso la honra de «ser» contra la soberbia de «poseer». Debemos traer de regreso la reflexión y la duda contra la abulia y la irreflexión. Los sueños apasionados contra quimeras *hollywoodenses*, la luz de la diversidad contra los reflectores de las pasarelas. Debemos preparar a nuestros niños para la pelea del pensamiento, porque la opción es la pelea o la esclavitud.

Liliana Bodoc, en una entrevista¹ de Verónica Castro.

¹ Literatura mágica. Marzo de Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/115853/liliana-bodoc-literatura-magica> el miércoles 23 de febrero de 2022.

Introducción

Los tempranos 2000 en Argentina transcurrían en un escenario de Estado endeudado y la sociedad empobrecida y polarizada: más de la mitad de los menores de 18 años eran pobres y el 60% de los pobres eran menores de 24 años. La generación que en el imaginario colectivo se erige como “el futuro de la sociedad” pasaba hambre. ¿Cómo proyectar un país para transformar estas características? ¿Por dónde se empieza? El sentido común dicta “darles de comer”. El menú debe ser lo suficientemente nutritivo como para garantizarles todos los aspectos que la ratificación en 1990 de la Convención de los Derechos de niños, niñas y adolescentes involucra. La misma enunciación entra aquí en el terreno de la representación para con el actor infancias: los adultos interpretan y determinan las maneras de cubrir las necesidades de esa etapa de profunda diversidad. ¿Qué urgencia implican los derechos culturales en un contexto de infancias en pobreza e indigencia?

Este ensayo² recorrerá las experiencias del rol del Estado en las políticas culturales para las infancias entre 2003 y 2015, arco temporal de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. Partimos del supuesto de que en las políticas públicas y por sus características se pone en evidencia la comprensión de para quiénes, cómo y por qué se construyen los planes de gobierno. Concretamente, al inicio de los gobiernos kirchneristas, la Secretaría de Cultura de la Nación lanza un programa de orquestas infantiles de música latinoamericana, luego de una prueba piloto en el barrio de El Tambo, en Isidro Casanova, partido de La Matanza, provincia

² Utilizamos este concepto no desde la estructura lingüística estricta que demanda, sino como posibilidad de quehacer literario que no pretende cerrarse en esta primera experiencia sino seguir en proceso desde las múltiples miradas que encuentre en el compartir.

de Buenos Aires, a través de un convenio con la Federación de Tierra y Vivienda, movimiento social fundacional del barrio.

Desde fines de los ´90, y en consonancia con las orquestas para niños y jóvenes inspiradas en el modelo venezolano de ejecución de música clásica³, ya existían distintas experiencias de prácticas colectivas. ¿Qué novedades ofrece el programa Chazarreta? ¿Por qué se fortalece en el contexto apenas esbozado más arriba? Sus características en relación al repertorio, los instrumentos, los arreglos⁴ y el estilo de aprendizaje que propone en su implementación permite desarrollar un análisis no sólo del enfoque sobre las infancias y la cultura subyacente en las políticas públicas, sino también de la lógica del Estado y el nivel de participación que implica.

Para bucear entre estas relaciones comenzamos poniendo un hito contextual en la dictadura cívico-militar de 1976 hasta 1982 debido a que la reconstrucción de un país luego de la vulneración a los derechos humanos que significó intentó especialmente fortalecerse en el campo de la cultura, por la posibilidad expresiva que significaba. También, porque fue el comienzo de la instauración de las medidas económicas que continuaron en el neoliberalismo menemista. Este punto de partida permite ubicar los debates que se desarrollaron en los ´80 en relación a las políticas culturales en América latina, tomando como referencia el libro que escribió, al respecto, Néstor García Canclini (1987).

³ El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela es una obra social y cultural fundada en 1975 por el maestro y músico venezolano José Antonio Abreu. Propone sistematizar la instrucción y la práctica colectiva e individual de la música a través de orquestas sinfónicas y coros, como instrumentos de organización social y de desarrollo humanístico (Recuperado de <https://elsistema.org.ve/historia/>, el lunes 7 de febrero de 2022).

⁴ Es la transformación de una obra para poder ser interpretada con instrumentos diferentes a los pensados originalmente para ella para una determinada agrupación musical.

La política de privatizaciones de la década del '90 alcanzó con su lógica no sólo el espacio público sino que se relacionó el consumo cultural especialmente con el ámbito privado. Nuestro actor infancias entró a escena como protagonista. Se produjeron saberes pedagógicos, médicos y jurídicos especializados en esta generación. La programación televisiva les tenía como destinatarios en canales de 24 horas de contenido. En los shoppings, espacios cerrados planificados para el consumo, se organizó un circuito para que pasen el tiempo "seguros". Hubo infancias que quedaron material y simbólicamente afuera del espectáculo. Para algunos sectores sociales el retorno democrático y el avance en el reconocimiento de derechos fue solo discursivo. El mismo Estado, que enunciaba las necesidades y obligaciones para con la niñez, intervenía económicamente minando sus condiciones de existencia en un aumento sin precedentes de la pobreza.

Quedan así presentados los dos grandes conceptos que se vincularán en el análisis del programa social Andrés Chazarreta: infancias y políticas culturales. La especificidad será ponerlo en diálogo con otras iniciativas que surgieron en esta coyuntura para así comprender qué objetivos tiene el Estado argentino con ellas, a qué infancias interpela y de qué herramientas se vale para hacerlo.

En la presentación leeremos un perfil de Andrés Chazarreta, el músico elegido para ponerle nombre al programa, y luego una descripción del mismo. Incluye los fundamentos del proyecto, la forma de integrarse a la propuesta de una agrupación, los compromisos de las partes al iniciar la experiencia, la manera de financiamiento, su planta instrumental y el tipo de repertorio y la cantidad de integrantes y orquestas existentes hasta 2017.

En el estado del arte se sintetizan los principales aportes de la producción de conocimiento social existente en relación al programa, a la modalidad de orquestas de niños y jóvenes y a las prácticas musicales colectivas.

El marco de referencia comienza con la contextualización del panorama político, económico, social y cultural desde la dictadura cívico-militar. Las políticas públicas en relación a la cultura datan de fines del siglo XIX, pero al centrarnos en aquellas destinadas a las infancias, recuperamos el escenario en el que se ratifica la Convención de los Derechos de los Niños y Adolescentes. Describiremos algunas características del gobierno de facto y de la recuperación democrática, con las presidencias de Alfonsín, Menem y de la Rúa. En el siguiente título realizaremos un recorrido por las políticas culturales de las décadas del '80 y '90, empezando con la definición del concepto y presentando los paradigmas de acción cultural. Elegimos las respuestas de los intelectuales del campo para conocer algunas maneras de entender la intervención del Estado en una sociedad democrática. El impacto de las políticas de desfinanciación del menemismo están desarrolladas en el próximo título, desde el estrecho vínculo que se produjo entre cultura y medios de comunicación. El consumo como valor de época encontró en las infancias un nicho para mercantilizar. Luego desarrollaremos las características que tuvo la Ley Federal de Educación como correlato de una época de centralización en Nación de unas líneas pedagógicas con la descentralización federal del sostenimiento. Aquí aparece también una dicotomía que se repite en el ámbito de la cultura, acerca de qué es lo moderno y qué lo tradicional, y los sentidos asociados a cada concepto. El próximo capítulo inicia con la presentación del contexto político, económico, social y cultural luego de la crisis de 2001 así como

las características regionales en América latina. El título que le sigue asocia el concepto de cultura con desarrollo: si bien esta relación ya aparece en los '90, en la década siguiente se plantea como inherente al buen vivir⁵, desde la identidad de las comunidades. La Secretaría de Cultura recupera en sus objetivos esta mirada, profundizándola hacia el final de las gestiones kirchneristas. A continuación se construye socio-históricamente el concepto de infancia para ir especialmente hacia el plural del término: la diversidad y heterogeneidad de la niñez está condicionada por la desigualdad material y simbólica. Por eso intentaremos pensar y proponer el rol de los adultos con ellos. El siguiente título, políticas para las infancias, desarrolla el enfoque de necesidades y la perspectiva de derechos en la legislación. Se presentan algunos de los planes y programas en salud, educación y cuidados para las infancias entre 2003 y 2015. Después nos enfocaremos en las experiencias de políticas culturales en estos años.

El capítulo que sigue contiene el análisis del Programa Chazarreta, integrando los aportes teóricos a las características mencionadas.

Finalmente se proponen las conclusiones de este trabajo y un epílogo que actualiza la realidad del programa.

En las notas al pie se encontrarán las definiciones de algunos conceptos musicales o satélites al texto. El lenguaje elegido para la escritura intenta incluir a las

⁵ Del concepto andino *Sumak Kawsay*: “La satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, el amar y ser amado, el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. El Buen Vivir supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno -visto como un ser humano universal y particular a la vez- valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente y sin producir ningún tipo de dominación a un otro)” (Recuperado de <https://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>, el viernes 11 de febrero de 2022).

diversidad de género, de acuerdo a lo resuelto por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Sociales en la Resolución N° 1558/19.

¿Quién fué Andrés Chazarreta?

Andrés Avelino Chazarreta nació el 29 de mayo de 1876 en Santiago del Estero. En esta fecha se conmemora el Día Nacional del Folclorista Argentino en su recuerdo. Cuando la Coordinación del Programa responde al por qué de la elección del nombre pone de relieve la reivindicación que realizó el santiagueño de las especies musicales⁶ del noroeste argentino, poniéndola al disfrute y circulación mediante su *Compañía de Artes Nativas*, siendo influencia para el mismo Atahualpa Yupanqui.

Si bien el surgimiento y éxito de la Compañía son contemporáneas del movimiento político - cultural del nativismo⁷, ni Chazarreta se identificó con estos valores ni los representantes aristocráticos de este discurso lo apoyaron (Reder Carlson, 2013). Junto a la danza y el teatro la Compañía se abrió paso en la escena porteña, dando 96 funciones durante 1921 e iniciando giras por las principales ciudades del país. Luego de 1929, y con un contrato firmado con la Compañía Victor, Chazarreta y la Compañía grabaron 175 discos para distribución en Argentina. Otro medio para difundir la música folclórica fueron las audiciones radiales, ya sea para promocionar sus funciones como sus discos. Estas características dan cuenta de la asociación entre la recuperación de la tradición musical de nuestro país con la modernidad de los medios seleccionados para hacerlo.

⁶ Son todas las composiciones que integran un género, en este caso, la música folclórica.

⁷ Se relaciona con la difusión de danzas, canciones y poesías de compositores urbanos que reinterpretan a su manera formas y contenidos del folclore musical y los difunden por los medios de comunicación a todo el país (Kees, 2020, p. 7).

¿En qué consiste el Programa de Orquestas Andrés Chazarreta?

Eduardo Tacconi escribe que surge como alternativa al Programa de Orquestas infantiles y juveniles, cuyo repertorio principalmente está caracterizado por composiciones comúnmente asociadas a la música clásica. Como fundamentos del proyecto, en 2011 enuncia sus ejes:

- Las agrupaciones estarán asentadas en barrios marginados del acceso a bienes culturales.
- La enseñanza musical en las agrupaciones será colectiva, a diferencia del individualismo de la tradición académica.
- El repertorio y los instrumentos responderán a la identidad argentina y latinoamericana.
- Se configurarán mediante convenios entre la Secretaría de Cultura y órganos del Estado, ya sean nacional, provincial o municipal; u organizaciones de la sociedad civil que sus acciones estén probadamente enfocadas en el desarrollo cultural de sectores sociales marginados.
- Les docentes serán músicos en actividad, con un posicionamiento que entienda que el trabajo tiene como objetivo el crecimiento de niños.

- La práctica comienza desde la percepción del discurso musical, en la melodía y el acompañamiento, y luego se abordará la conceptualización.
- La Secretaría aportará ejercicios, arreglos y capacitación a los docentes.

Las agrupaciones nuevas surgen por convocatoria de la Secretaría de Cultura. Para ello se pide que los interesados presenten un plan de trabajo que contemple, como mínimo, el primer año de desarrollo del proyecto, de acuerdo al plan pedagógico y metodológico difundido por el programa, especificando las características y el por qué de la planta instrumental elegida. Junto a un formulario de inscripción se envían los perfiles de quienes serían docentes, directores y coordinadores, así como la descripción de la comunidad de pertenencia de la orquesta, sus características socioeconómicas y culturales generales, y en particular, las problemáticas más sobresalientes de niños, adolescentes y jóvenes. El análisis y evaluación del proyecto demanda una entrevista con el director de la orquesta y el responsable de la institución donde se llevará adelante, indagando especialmente en la ubicación geográfica, la composición equitativa de género de los participantes y los docentes y la propuesta pedagógica-musical que desarrollaron.

Una vez aceptadas dentro del programa deben garantizar la contratación de docentes idóneos para la enseñanza de cada instrumento detallado en el esquema; el pago de honorarios de los trabajadores, especificados en horas de cátedra de nivel superior; el gasto de transporte a las jornadas de capacitación; aulas suficientes para los talleres y un espacio para el momento de ensamble; lugar de guardado adecuado y

cuidado de los instrumentos e insumos de la orquesta; funcionar al menos tres días de la semana, dos para el aprendizaje de los talleres de instrumentos y uno para la labor de ensamble; y participar de los encuentros y capacitaciones organizados por Cultura Nación, quien entrega a las agrupaciones los instrumentos e insumos. Se consiguen a través de la Fundación Banco Nación y del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, que implica un proceso administrativo extenso.

Que el financiamiento del programa, en su mayor porcentaje, corra en cuenta por las instancias locales garantizaría el compromiso y la sostenibilidad en el territorio. Hay casos excepcionales de orquestas con fuerte impulso y motivación que no logran conseguir el apoyo total de las autoridades locales, por lo que Nación cubre esos salarios.

El diseño de la planta instrumental está basado en tres áreas:

- cuerdas (tañidas y frotadas);
- aerófonos;
- percusión.

El repertorio del programa se clasifica en:

- música académica: comprende a los períodos de la música antigua o medieval (1000-1400); el Renacimiento (1400-1600); el Barroco (1600-1750); el Clasicismo (1750-1800), el Romanticismo (1800-1910); y la música contemporánea o académica del siglo XX en adelante;

- música del mundo;
- creaciones propias: compuestas para las agrupaciones de los programas;
- música popular: creada con base en la cultura local o a las distintas culturas latinoamericanas;
- música de películas y series.

Hasta que funcionó el programa, en noviembre de 2017, se contabilizaron 31 orquestas esparcidas a lo largo del territorio argentino⁸. El número de integrantes de cada una depende de la localización, del tipo de agrupación y de la cantidad de docentes. En términos generales tienen entre 20 y 50 participantes; sin embargo, hay casos que duplican ese rango. La mayoría tiene entre 6 y 15 años, generalmente permaneciendo hasta los 21 años. Se estimula que los jóvenes se conviertan en ayudantes de cátedra.

⁸ Enlace a material de producción propia elaborado para observar gráficamente el desarrollo territorial del programa. Las ubicaciones no se corresponden con el espacio de ensayo y ensamble de las orquestas.

Estado del arte

Tanto sobre Chazarreta como del Programa Social de Orquestas y Bandas infantiles y juveniles, así como sobre prácticas musicales colectivas, encontramos producidos textos de relevancia, algunos de ellos escritos para entornos formales, y otros como piezas de explicación, caracterización y difusión del programa.

Tacconi, coordinador del programa, escribió en 2011 sus Fundamentos, incluyendo los ejes del Proyecto y algunas consideraciones sobre las particularidades musicales en un contexto latinoamericano de las formaciones que tradicionalmente tuvieron influencia europea. En 2012 circula otro texto que parte de algunas preguntas para profundizar en la identidad de estas formaciones, con instrumentos de arraigo local, explicando el por qué de la selección del nombre y acerca de la construcción a partir del repertorio de las características propias en relación a otras orquestas, sin ser únicamente de folclore.

La Secretaría del Mercosur Cultural con presidencia temporal de Argentina elaboró la publicación *La diversidad de las expresiones culturales, Buenas prácticas en el Mercosur* en noviembre de 2014 en la que compendia una política pública en materia de diversidad cultural de cada Estado parte. Se fundamenta que “la promoción y protección de la diversidad de las expresiones culturales contribuyen a la plena realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales, garantizando el derecho a la participación en la vida cultural” (p. 5) justificando en el apoyo a los creadores locales “la reducción de la pobreza y la inclusión social” (p. 5). Por Argentina se describe el Programa Andrés Chazarreta con sus objetivos principales, la justificación de la propuesta, la metodología de trabajo, el seguimiento y evaluación, los

resultados y los principales desafíos, junto a fotografías de diferentes agrupaciones en variadas presentaciones: en un ensayo, en el 1º Congreso de sikuris del Conosur, en el Centro Cultural Borges y en el Centro Cultural Ricardo Rojas.

El programa Iberorquestas, del que forma parte nuestro país, como integrante de la Organización de Estados Iberoamericanos, presentó en 2017, bajo la curaduría de Óscar Sebastián Betancourt, un Atlas de buenas prácticas en el que incluye tanto a Chazarreta como al Programa de Orquestas. En un desarrollo sumamente detallado, al que haremos referencia en un ida y vuelta constante en el apartado Análisis de este ensayo, describe una reseña histórica de surgimiento; la estructura organizacional al interior del Ministerio de Cultura de la Nación; el manejo administrativo y sus requisitos de sostenibilidad; el número de agrupaciones existentes; los instrumentos musicales que las integran; la cantidad de integrantes y sus edades; el números de maestros y maestras según género y familia de instrumentos⁹ que enseñan; las pautas pedagógicas y metodológicas que se aplican, como criterios consensuados entre los docentes; el repertorio que predomina; registro de los eventos que encontraron a las orquestas y de percepciones de estudiantes y profesores y profesoras de participar en una propuesta de este tipo; y materiales digitales contruidos especialmente para las formaciones.

Karen Avenburg, Alina Cibeá y Verónica Talellis (2017) realizaron un estudio descriptivo de las orquestas vigentes relevadas en el Gran Buenos Aires entre 2014 y 2015, para comprender el cruce entre los conceptos de música, inclusión social y políticas culturales. De esta recolección de datos sistematizaron la distribución de orquestas por partido de la provincia de Buenos Aires o comuna de la ciudad de

⁹ Agrupación según la clasificación de los instrumentos entre vientos, cuerdas y percusión.

Buenos Aires; por la denominación que toman para presentarse; según los agentes sociales que las gestionan; por las modalidades de articulación entre actores que se observan; por el año de surgimiento; según aquellos objetivos que aparecen en forma recurrente como temáticas generales; por el repertorio de ejecución; y según la población destinataria.

Inés Tenewicki escribió una nota para la edición 24 de la revista *El monitor* de marzo de 2010 acerca de las Orquestas para el Bicentenario en relación al Primer Encuentro Internacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles en la ciudad de Mar del Plata, organizado por el Ministerio de Educación de la Nación y por la Fundación Banco Nación a fines del 2009, con participación de niños de Argentina, Brasil, Bolivia, Paraguay, Chile, Ecuador y Colombia. Toma las palabras del Coordinador de este programa, Claudio Espector, para visibilizar que “trabajar con la sensibilidad, crea un espacio de reconocimiento y habilita el derecho para el acceso a bienes culturales, a poblaciones históricamente postergadas” (p. 43).

Mercedes Berta Ramirez (2018) preparó, para el *1º Congreso Nacional de Educación, Arte y Memoria: Pensar los Derechos Humanos. A 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos*, un análisis del Programa Nacional de Orquestas y Coros del Bicentenario desde la perspectiva de los derechos culturales para la mesa de *Historia y Derechos Humanos desde la práctica educativa*. En la ponencia presenta y describe el programa desde los tópicos mencionados en los trabajos anteriores (objetivos, implementación, equipos de trabajo, financiación, instrumentos, lineamientos pedagógicos y presentaciones) y, a partir de entrevistas realizadas a coordinadores y coordinadoras, docentes, participantes y familias,

investiga el acceso y la participación a y en la cultura que posibilita el programa, así como su calidad; el rol del Estado en el cumplimiento de los derechos culturales; y la influencia en las prácticas cotidianas que tiene la pertenencia a una orquesta.

Stella Maris Muiños de Britos (2010) presenta para la revista Iberoamericana de Educación un artículo sobre la práctica musical colectiva como un aprendizaje artístico y social. Dentro de un contexto de exclusión social como consecuencia del proceso de globalización menciona a la educación, más precisamente a la formación artística, y dentro de ella, a la música, como productora de vínculos humanos y de reconocimiento.

Marco de referencia

Contextualización

La Dictadura cívico-militar de 1976-1982 fue un plan sistemático de vulneración de derechos humanos, secuestros, torturas, ejecuciones y desapariciones. Económicamente, se vivió un clima de alta especulación financiera, sin inversiones que generaron empleo y suba exponencial de la inflación. Como preceptos de una lógica difundida por los países desarrollados, disminuyó la intervención estatal, se desprotegió la industria nacional y se privatizaron las empresas públicas. La búsqueda individual de familiares se vuelve pública en las rondas de las Madres de Plaza de Mayo, circulación que definieron al no poder reunirse. Con la atención de la prensa y organismos internacionales, la Junta Militar debe limpiar su imagen y para ello organiza el Mundial de Fútbol de 1978 como dispositivo publicitario. En 1979 llegan observadores de la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos, que visitan cárceles y escuchan a largas colas de ciudadanos que denuncian los asesinatos: el mundo comienza a hablar de les desaparecidos de nuestro país. En 1980, Adolfo Pérez Esquivel recibe el Premio Nobel de la Paz por su lucha por los derechos humanos en América latina. Con una crisis económica descomunal que empeora, la sociedad argentina comienza a manifestarse. Los principales partidos políticos forman La Multipartidaria, que exige el retorno a la democracia y la pronta llamada a elecciones. En 1981 irrumpe Leopoldo Galtieri en el poder redoblando el Golpe en grandes acciones militares y ofreciendo a la Casa Blanca represores para Centroamérica. En 1982 se produce la movilización más grande de trabajadores contra la dictadura bajo la consigna *Paz, Pan y Trabajo* y es terriblemente

reprimida. El presidente de facto plantea la guerra de Malvinas como manera de recuperar consenso, debido a la sensibilidad en el imaginario popular que generan las islas: dos meses después, Argentina se rindió frente a Gran Bretaña (canal Encuentro, 2015, Ver la historia episodio 11).

El 10 de diciembre de 1983, Raúl Alfonsín, candidato por el radicalismo, asumió la presidencia con el 51% de los votos. Tuvo el desafío de revertir la crisis económica heredada y de fortalecer las instituciones democráticas. Renació el optimismo popular y la vida cultural. El gobierno impulsó la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, CONADEP, que investigó las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante el terrorismo de Estado. Su presidente, Ernesto Sábato, entregó el informe final el 20 de septiembre de 1984 y en 1985 comenzaron los juicios a los comandantes de las Juntas Militares, acompañados del apoyo de la mayoría de la población (canal Encuentro, 2015, Ver la historia episodio 12).

Las políticas culturales de Alfonsín proponían la participación amplia y el pluralismo. En pos de producir un Plan Nacional de Cultura, se desarrolló en Mar del Plata, en marzo de 1984, el Primer Consejo Federal de Cultura y Educación. El quehacer cultural debía sostener la democracia. Se comprendía la cultura como uno de los derechos humanos, y como tal, el Estado debía garantizar las condiciones para su desarrollo en la población. Pero la falta de inversión lo convirtió en una quimera y de la misma manera a sus prácticas. En 1986 se motoriza el Programa Nacional de Democratización de la Cultura, PRONDEC, cuyos cimientos conceptuales son el reconocimiento de la alteridad, la democracia como un aprendizaje continuo y la desacralización y descentralización de la cultura. Su inicio se realizó en Buenos Aires

con el Primer Encuentro de Democratización de la Cultura, con la presencia de representantes de ámbitos del deporte, justicia, seguridad, arte, ciencia, salud y educación. Si bien luego se desarrollaron encuentros con amplia participación de estos sectores en Córdoba y Paraná, la idea de democratización de la sociedad desde la cultura se diluyó por no contar con recursos suficientes y no tener un correlato en el acceso material de la población (Chavolla, 2005).

La incipiente democracia se encontró con los límites de la economía. El Plan Austral intentó ajustar el gasto estatal, fijar precios y emitir una nueva moneda. Pero no prosperaron sus resultados: la inflación siguió en alza, la sociedad demandó aumento de los salarios y los prestamistas presionaron para recibir sus pagos. Los sindicatos llamaron a trece paros generales. También, con los límites de la justicia: varios levantamientos militares exigieron el sobreseimiento de los oficiales intermedios involucrados en la dictadura y la renuncia del jefe del Ejército.

La campaña electoral de 1989 vio crecer al candidato del peronismo, Carlos Menem, con las promesas de revolución productiva y salarizado. Ganó con el 47% de los votos contra el 32% de la fórmula radical. El clima de inestabilidad que se vivía lleva a Alfonsín a traspasar antes su mandato.

La gestión del nuevo presidente estuvo caracterizada por las premisas opuestas a las proclamadas en campaña: el neoliberalismo económico, iniciado por las políticas económicas de la dictadura, se naturalizó sin críticas, pero con el peronismo en el gobierno, profundizando las decisiones que se habían iniciado con el ministro de economía José Alfredo Martínez de Hoz: se privatizaron empresas de servicios públicos y canales de televisión, se desfinanció y desmanteló el Estado, se aplicó la

convertibilidad, se abrió irrestrictamente el mercado, se ofrecieron amplios márgenes de ganancia para la obtención de crédito externo. Con las leyes de Obediencia Debida y Punto final se conmutaron las penas de los militares y se levantaron los pedidos de captura. El mensaje fue sanar las heridas del pasado. La clase media volvió a disponer de dinero. La Central General de los Trabajadores (CGT) se plegó a las reformas del Estado. Menem no tuvo liderazgos opositores y contó con consenso social a pesar de las denuncias de corrupción. En 1995 fue reelegido presidente, previa Reforma Constitucional. La desatención de los márgenes sociales más pobres fragmentó las ciudades en sectores seguros, los countries, y conjuntos empobrecidos. El shopping expresó los valores de la época: el consumo, la limpieza y el aislamiento como sinónimos de modernización. La transferencia de obligaciones a las provincias no fue acompañada de recursos para su mantenimiento, con crecientes fallas en los ámbitos de la salud y la educación, proliferando la medicina prepaga y las escuelas privadas. La crisis del mercado de trabajo aumentó con el corrimiento y ausencia del Estado de su característica de control: se difundieron modalidades precarias de empleo, como la subcontratación y el trabajo no registrado, acompañadas de desprotección jurídica y la balanza inclinada a favor de los empresarios. Con la recesión económica de 1997, por el rebote del contexto internacional, comenzaron a surgir nuevos fenómenos de protesta, como las marchas de desocupados y los cortes de rutas.

En las elecciones de 1999 se presentó la Alianza por el trabajo, la justicia y la educación como la antítesis de la corrupción y la ausencia de legalidad que se relacionaban con Menem. La fórmula Fernando de la Rúa - Carlos Álvarez asumió el cargo el 10 de diciembre de ese año. Enseguida se mostró incapaz de solucionar el

cuadro de situación que heredó. Se debilitó el prestigio político de la coalición y el vicepresidente renunció a su cargo. Domingo Cavallo, principal exponente de la aplicación de las medidas neoliberales de los '90, fue convocado para mantener la convertibilidad. En diciembre de 2001 comenzaron una serie de corridas bancarias y fuga de capitales. Se anunciaron medidas que restringieron la extracción de dinero en efectivo. El Fondo Monetario Internacional propuso la devaluación o dolarización de la moneda. Colapsaron la pequeña industria y los comercios. El final de ese año dejó en la memoria imágenes de saqueos, ahorristas en las puertas de los bancos, estado de sitio, cacerolazos y represión con varios muertos y muertas. De la Rúa firmó su renuncia y se retiró en helicóptero de la Casa Rosada.

A diferencia de lo ocurrido en otras décadas, los cinco presidentes provisionales entre los que transcurrió el comienzo de 2002, sostuvieron la institucionalidad estatal, con una estructura débil, endeudada, la industria desmantelada, la sociedad empobrecida, asistida y polarizada: el 55,6% de los menores de 18 años eran pobres y prácticamente el 60% de los pobres eran menores de 24 años (canal Encuentro, 2015, Ver la historia episodio 13).

Políticas culturales

Entre el 26 de julio y el 6 de agosto de 1982 se reúne en la ciudad de México la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, emitiendo una declaración que define el concepto de **cultura** como “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos

fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.”

La enmarca como posibilidad de reflexionar sobre la humanidad, haciéndonos seres críticos y éticamente comprometidos, con la posibilidad de expresarnos, tomar conciencia, reconocernos como un proyecto inacabado, poner en cuestión las propias realizaciones, buscar nuevas significaciones, y crear obras que nos trascienden. Enumera los principios que rigen las políticas culturales: identidad cultural, dimensión cultural del desarrollo, cultura y democracia, patrimonio cultural, creación artística e intelectual y educación artística; relación entre cultura, educación, ciencia y comunicación; planificación, administración y financiación de las actividades culturales, y cooperación cultural internacional.

La transición democrática dio vital importancia a las políticas culturales en Argentina, así como en Brasil, Chile, México y Perú. En 1987, Néstor García Canclini, participante del Grupo de Trabajo sobre Políticas Culturales, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), publica el libro *Políticas Culturales en América latina, cuyo texto *Políticas Culturales y crisis de desarrollo, un balance latinoamericano*, es una de las referencias más importantes del campo. Define el concepto y establece seis paradigmas de acción cultural en relación a los agentes que los sustentan, la relación entre política y cultura y la concepción de desarrollo cultural. García Canclini define 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” (p.*

26). A su vez, tipifica una selección de paradigmas de acción cultural según “los agentes sociales que los sustentan, con sus modos de estructurar la relación entre política y cultura, y con su concepción del desarrollo cultural” (García Canclini, 1987, p. 28). Ellos son: el **mecenazgo liberal**, un protectorado de la burguesía que apoya con su sostén, para publicitarse, a individuos con el objetivo de impulsar el desarrollo espiritual guiado en su selección por la estética de las bellas artes; el **tradicionalismo patrimonialista**, que consiste en preservar el patrimonio folclórico, construido desde múltiples fuentes, como expresión de lo nacional, presente en un archivo cristalizado y apolítico, porque deja de lado las diferencias sociales que existen entre los individuos e identifica los intereses comunes como los de la aristocracia; el **estatismo populista**, identifica lo nacional con la preservación del Estado, promoviendo actividades capaces de cohesionar al pueblo y a la burguesía nacional, contra la oligarquía; la **privatización neoconservadora**, que propone fundar nuevas relaciones ideológicas entre las clases con la transferencia de recursos a las empresas privadas para lograr las iniciativas culturales, disminuyendo la participación del Estado y controlando la de los sectores populares; la **democratización cultural**, “concibe la política cultural como un programa de distribución y popularización del arte, el conocimiento científico y las demás formas de “alta cultura”; la **democracia participativa**, “defiende la coexistencia de múltiples culturas en una misma sociedad, propicia su desarrollo autónomo y relaciones igualitarias de participación de cada individuo en cada cultura y de cada cultura respecto de las demás” (García Canclini, 1987, p. 50).

Una buena política cultural no es la que asume en forma exclusiva la organización del desarrollo cultural en relación con las necesidades utilitarias de las

mayorías -condición indispensable para que sea democrática-, sino que abarca también los movimientos de juego y experimentación, promueve las búsquedas conceptuales y creativas a través de las cuales cada sociedad se renueva. La política cultural debe ser también una política del placer (García Canclini, 1987, p. 20).

La pregunta que marcó la década fue **cómo debía ser la política cultural de una sociedad democrática y qué intervención implicaba del Estado** (Logiódice, 2012, p. 71). José Joaquín Brunner, Oscar Landi y Beatriz Sarlo fueron intelectuales que acercaron algunas respuestas. Para el primero debe conformar una estructura institucional que posibilite a los seres humanos la expresión de los valores culturales que los representan. Para el segundo, debe contribuir a generar lazos sociales y nuevos sentidos del sistema político. Para la tercera, deben incluirse los contenidos y las formas de las políticas culturales que consideren las diferencias de partida en el acceso, haciendo hincapié en que la televisión se torna el principal consumo cultural de los sectores populares (Wortman, 2002).

El Programa de Democratización de la Cultura, planificado durante el alfonsinismo, con Marcos Aguinis como Secretario de Cultura, tiene como objetivos explicitados en su diseño incentivar los hábitos democráticos en el contexto de una sociedad que estuvo sometida a un largo proceso de promoción y práctica de conductas autoritarias; apoyar el desarrollo y fortalecimiento del espíritu crítico para la apropiación y la defensa consecuente de los derechos humanos, la superación de los prejuicios y la intolerancia de todo tipo; consolidar la dignidad de la persona, aumentar el interés por el conocimiento y estimular la maduración psicosocial; contribuir a la comprensión de las características propias del autoritarismo en la Argentina para

identificarlo y entender su grado de arraigo en las distintas estructuras y prácticas sociales, y sus distintos tipos de manifestación en la vida cotidiana (Alonso, 2020).

Este Plan se enlaza con programas convergentes, como el Congreso Pedagógico, el Plan Nacional de Alfabetización, el Programa Alimentario Nacional y otras reparticiones del Estado, así como con fundaciones y entidades de bien público. Se destacan iniciativas que buscaban restituir la confianza entre vecinos, como los centros culturales barriales, donde se brindan talleres gratuitos y actividades de aglutinamiento.

El retorno a medidas neoliberales en la economía del gobierno menemista interrumpió no sólo estas iniciativas sino también la lógica de participación del Estado en las políticas. María Paula Pino Villar escribe: “La lógica empresarial que se sostuvo exigía rentabilidad inmediata y resultados cuantificables (número de espectadores, dinero recaudado, rating, etc). El reducido presupuesto de Cultura fue administrado siguiendo esta lógica, que se visibiliza en las políticas ligadas al show-business y al difusionismo cultural” (2016, p. 4). La cultura como espectáculo atiende las propuestas que garantizan una afluencia masiva, con referentes consagrados, en detrimento de las poéticas emergentes, regionales o minoritarias. El difusionismo cultural da por sentado que las comunidades no producen cultura y hay que llevársela. Esto produce dos operatorias: hay referencias únicas a lo cultural desde ciertas prácticas legitimadas, y la invisibilización de lo local refuerza el desinterés del Estado en apoyarlas.

El patrocinio o mecenazgo fueron las oportunidades que encontraron los artistas para poner en circulación sus producciones. La creación de fundaciones sin fines de lucro fueron ocasión para las empresas de mejorar su imagen y derivar sus cargas

impositivas: MAPFRE, Fundación Telefónica y Fundación Proa, del grupo Techint, quienes además construyeron su propio espacio de arte. Se suman también los organismos internacionales de crédito y los institutos culturales extranjeros, como la Agencia Española de Cooperación Internacional y el servicio alemán Goethe. La feria arteBA es otro ejemplo de esta lógica (Pino Villar, 2016, p. 4). Otra práctica cultural de este período fue el aumento del coleccionismo privado y la colección Costantini como principal referencia, quien luego tuvo su propio museo, MALBA.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) perdió influencia en el terreno internacional debido a los cuestionamientos que recibió como promotora de la planificación centralizada por sobre la libertad de empresa: los conceptos de derecho a la cultura y acceso para todos fueron el punto de partida de críticas al organismo, en un contexto político de debilitamiento y posterior caída del bloque soviético y fortalecimiento del esquema neoliberal occidental. Estados Unidos y Gran Bretaña renunciaron a la UNESCO argumentando el sinsentido de financiar organismos que se alejaban de sus razonamientos. “La dimensión cultural gira en la órbita de las libertades de pensamiento, creación, expresión y, por tanto, la obligación del Estado es de no hacer, es decir abstenerse de actuar, pues su acción a través del dirigismo estatal o la censura pone en riesgo las libertades individuales. Según esta concepción el derecho a la cultura es un derecho individual y no social” (Mejía, como se citó en Pino Villar, 2016, p. 76). La comprensión de lo político y la política de esta década transformó tanto los espacios de producción y circulación de la cultura como también sus consumos. Se masificó la privatización del tiempo libre, mediatizando la transmisión de formas

simbólicas en aparatos técnicos e institucionales de las industrias de los medios de comunicación.

La cultura de construir sentidos políticos

La primera etapa del alfonsinismo transfirió Argentina Televisora Color (ATC) al área de Cultura, pensando un medio de comunicación como exponente y difusor de un concepto de cultura y de las prácticas culturales consideradas valiosas. La programación tenía como objetivo principal la comunicación e información del territorio argentino y la vinculación con iniciativas culturales de otros países. A principios de 1987, terminó traspasándose al ámbito de Prensa y Comunicación de la Presidencia, con la intención de modificar la publicidad gubernamental, preparándose para las próximas elecciones (Chavolla, 2005).

La política de privatizaciones de empresas públicas de la década del '90 llegó también a los medios de comunicación, conformándose luego conglomerados multimedia. La reducción del gasto público llegó a programas educativos, culturales y de investigación en ciencia. Las voces que portaban el discurso de época eran los periodistas, y no cabían las miradas críticas. Ante la desaparición del Estado como productor de sentidos en relación al bien común, se instalan la iniciativa privada y el paradigma empresarial bajo la idea de la soberanía del consumidor.

El descenso en los consumos culturales en sus formatos públicos, masivos y comunitarios durante el neoliberalismo no sólo se comprende por el aumento de la desocupación sino también por el impacto de las nuevas tecnologías, la dinámica laboral y los nuevos estilos de vida (Wortman, 2005, p. 4), privilegiando el ámbito del

espacio privado. El acceso a prácticas, conocimientos o eventos culturales abandonó el formato de la década anterior, de encuentros multitudinarios, en relación al fortalecimiento democrático, con participación de referentes de múltiples ámbitos, para pasar al living-comedor de los hogares. El zapping es el mecanismo de decisión del bocado de cultura y comunicación que se consumirá. Si bien a nivel local existieron propuestas de encuentro y fortalecimiento de los vínculos comunitarios, de prácticas personales de formación y exposición artística, la imagen sinónimo de época es la del sujeto pasivo, frente al televisor.

Como define Ana Wortman (2002, p. 5): “Menem no desarrolló políticas culturales en sentido estricto, pero sí fue exitoso en lo político cultural, en la generación de nuevas representaciones sociales, nuevos imaginarios y nuevos valores.” En el libro *Devórame otra vez, qué hizo la televisión con la gente, qué hace la gente con la televisión*, Landi propone la hipótesis de que el escenario massmediático implicó “la constitución de un nuevo fundamento cultural y en forma determinante modifica la política y el vínculo del sistema político con los distintos sectores sociales” (1992, como se citó en Wortman, 2002, p. 6). Los medios representan lo real. En relación a la concepción de cultura implicaba cierta desaparición de la distinción “cultura popular” y “cultura de élite” en relación a los vínculos de clases sociales. Sarlo, por otro lado, critica “la concepción fundada en el peso de las transformaciones tecnológicas como algo neutro, dado, y de cierto discurso celebratorio del fin de las ideologías” de la masividad mediática, dentro de un orden social cada vez más desigual (1994, como se citó en Wortman, 2002, p. 6). El gobierno menemista tuvo la enorme capacidad de instalar un nuevo imaginario en la Argentina en torno a qué se debe entender como

moderno y adaptado a los nuevos tiempos y qué modelos sociales o culturales forman parte de un pasado ya muerto, la transformación social entre ellos.

García Canclini explica que el consumo es “el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos” (1999, p. 34, como se citó en Carli, 2006, p. 28). Sandra Carli (2006) especifica el consumo cultural como aquel cuyo valor es simbólico. Los ´90 construyeron un mercado alrededor de la infancia apoyado sobre la identidad individualista de la época: canales de televisión con programación completamente infantil, consolas de videojuegos y computadoras hogareñas, la diversificación de la oferta privada de educación. La producción cultural se configuró bajo nuevos parámetros comerciales y estéticos que ubicaron a la infancia en relación con nuevos agentes, a diferencia de aquellos vínculos primarios, la familia; y secundarios, la escuela; con los que tradicionalmente habían sido vinculados. La inclusión resultó material para algunos niños y para otros, imaginaria.

Desde la vuelta a la democracia, la infancia como generación se convirtió en actor social, con avances en el reconocimiento de sus derechos y ampliación del campo de saberes sobre ella, que no derivó en un mejoramiento de las condiciones de vida. Si bien en el caso de la niñez no hubo un debilitamiento de la acción estatal en sentido estricto, se produjo la escisión entre cierta retórica del discurso estatal referido a la niñez y las políticas económicas que operaron un despojo sin precedentes de las generaciones futuras. Si bien hablamos en singular de la infancia, se distinguieron procesos de apropiación diferencial: el aumento de la desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida infantil. Las condiciones

desiguales para el acceso provocaron no solo el aumento de diferencias, sino también la presencia de nuevas formas de distinción social a través del consumo infantil.

Ley Federal de Educación

Así como para el período 2003-2015 leeremos el contexto de un programa, consideramos esta ley como el sustento político, económico y cultural de la concepción de los '90 del lugar del Estado en la garantía de derechos y sobre qué actores se construye protagonismo. Si bien no se recuperan las políticas para la infancia de esta década, se deja en evidencia en la descripción de esta política educativa qué sentidos se armaron alrededor de algunas de las preguntas que tuvimos como punto de partida en este desarrollo.

El retorno a la democracia implicó en el plano político y cultural un sentimiento esperanzador. Luego de años de prácticas represivas, cesantías, censura y discriminación, se palpitaba la educación como instrumento de crecimiento del capital simbólico, para la reduccción de las brechas de desigualdad educativa de clase y motor de ascenso social. Un planteo que se hacía era si debía responder a las demandas del mercado y preparar a los jóvenes para insertarse en el mercado laboral. A diferencia del lugar que había ocupado la categoría educación para la liberación de la década del '70, los '80 valoraron la educación democratizadora. Múltiples espacios legitimaron las prácticas docentes que se habían hecho de forma oculta durante la dictadura cívico-militar: la radio y los diarios como medios que entran en la escuela, el constructivismo pedagógico, CEPA como escuela de capacitación para docentes. Se consideraba que para llegar a nuevas legislaciones eran importantes los debates

previos por eso se convocó a un Congreso Pedagógico. El gobierno de Alfonsín pudo defender lo conseguido, pero no modificar lo que esperaba. Los gremios tuvieron poca convocatoria y los reclamos salariales poblaron las discusiones, siendo la Marcha Blanca de 1988 unos de los hitos más importantes.

Las políticas públicas en materia de educación de los '90 estuvieron teñidas por las influencias de los organismos financieros internacionales. La Ley Federal de Educación es fruto de las nuevas lógicas e imposiciones que se instalaron de parte de estos. Viene a expandir la idea de privatización: toda escuela es pública, lo que cambia es la gestión. Cualquiera puede elegir acceder a ella. Es un planteo administrativo, no de derechos: la educación es un servicio de consumo más. Para la reforma neoliberal, la crisis educativa es un problema de eficiencia, eficacia y productividad, y encuentra la salida en la combinación de una doble lógica: centralización del control pedagógico a nivel curricular, de evaluación del sistema y formación de los docentes; descentralizando los mecanismos de financiamiento y gestión (Gentili, 1998, p. 9). La discusión de los '80 se salda con la subordinación del sistema educativo al mercado laboral en el formato de vínculo entre la formación y el trabajo, pero sin presencia de escuelas técnicas. Entre los espacios curriculares se incluye Formación ética y ciudadana. Producir los contenidos básicos comunes permitió actualizar desde parámetros científicos la currícula. El barniz de modernización se realizó teniendo como modelo el de sociedad tradicional. Saforcada (2009) apunta que esta nueva escuela fue caracterizada como “una escuela autónoma, flexible, inteligente y responsable: con calidad en los servicios educativos; democracia y eficiencia escolar; protagonismo del aprendizaje; atención personalizada al alumno como instrumento de equidad;

protagonismo del alumno; profesionalización y especialización del personal de la escuela; y autonomía de la institución escolar” (p. 141). Y describe que, si bien las instituciones aparecían como protagonistas de la reforma, la propuesta fue “decidida, diseñada y organizada sin su participación” (p. 152), siguiendo la lógica de la Nueva Derecha (Feldfeber, 1997, p. 4) cuyo objetivo era “difundir un sistema de valores” que actúe a largo plazo y lleve a cabo “una estrategia metapolítica” situada fuera de las instituciones políticas, tanto en el plano del lenguaje como en el de las aspiraciones de los hombres, subordinando las relaciones sociales a las leyes del mercado.

El eslogan de “un ministerio sin escuelas” provocó la ausencia en las escuelas del ministerio. Transfirió, sin consenso popular ni gremial, servicios educativos que eran responsabilidad de la Nación a las provincias, sin los fondos económicos necesarios y centralizó el control de las decisiones en el Ejecutivo (Feldfeber, 2000, p. 10). Las escuelas de enseñanza media y superior del Estado nacional se transfirieron a las provincias. Concretamente, implicó la ampliación de la obligatoriedad a 10 años, con una estructura de nivel inicial, Educación General Básica y Polimodal (Televisión Pública, 2014, Caminos de tiza).

En relación al discurso educativo de la década, Carli (2006) propone la comparación entre el concepto de educación pública de la Ley 1.420, con el horizonte de emancipación social e igualdad de oportunidades, en pos de la integración social, con el de educación básica, funcional a la restricción de esos imaginarios, en una sociedad segmentada como consecuencia de las medidas económicas de empobrecimiento (p. 38).

“La noción “básica” tiene desigual significación en el contexto de una sociedad no productiva con diversidad de ofertas escolares cada vez más orientadas por la demanda y menos por la direccionalidad política del Estado en la construcción de una cultura común y con posibilidades de apropiación diferenciales por parte de niños y jóvenes.” (Carli, 2006, p. 39)

Desde la Ley Federal de Educación el Estado se presenta como un responsable más entre otros agentes educativos y, la educación, como un lugar más de la legitimación del poder económico, poniendo en evidencia la tensión entre la democratización y la mercantilización del conocimiento. Con el diagnóstico de un sistema en crisis, la reforma educativa intentó superarlo sin invertir más dinero y con la idea de que la “reconversión” de los docentes solucionaría los problemas. Saforcada (2009) resume este movimiento como la delegación de “la prestación del servicio” y la concentración del “manejo de los recursos técnicos y financieros y la toma de decisiones” (p. 134). Si bien las instituciones aparecían como protagonistas, la propuesta fue “decidida, diseñada y organizada sin su participación” (p. 152), siguiendo la lógica de la Nueva Derecha (Feldfeber, 1997) cuyo objetivo era “difundir un sistema de valores” que actúe a largo plazo y lleve a cabo “una estrategia metapolítica” situada fuera de las instituciones políticas, tanto en el plano del lenguaje como en el de las aspiraciones de los hombres, subordinando las relaciones sociales a las leyes del mercado (p. 4).

Contexto político, económico, social y cultural posterior al 2001

El comienzo de 2002 con Eduardo Duhalde en el gobierno hasta el llamado a elecciones intenta aplacar los índices de pobreza con planes sociales. En abril nombra a Roberto Lavagna como ministro de economía. Duhalde pretende ser el candidato que rivalice la postulación de Menem, pero ante la represión en el puente Pueyrredón, con el asesinato de los militantes piqueteros Maximiliano Kosteki y Darío Santillán, desestima esta decisión y adelanta las elecciones, con Néstor Kirchner como su candidato, ya en carrera presidencial. El gobernador santacruceño pretendía hacerlo en 2007 pero la situación lo pone en primer plano. Menem gana las elecciones pero por diferencia de porcentajes se llega a segunda vuelta, por primera vez en la historia. Ante las preferencias de los sondeos públicos por Kirchner, el ex presidente se baja de la disputa, para cuidar su imagen y restarle legitimidad al nuevo gobierno.

En su primer discurso como presidente señala sus diferencias con los gobiernos anteriores: construir políticas de Estado a largo plazo para generar futuro y tranquilidad; no incrementar el ajuste y endeudamiento, a costa del hambre y la pobreza. Después de 10 años de neoliberalismo el Estado está desguazado, 51 % de la población bajo la línea de pobreza y una deuda externa de 178 mil millones de dólares. Mantiene a Lavagna como ministro que recobra el diálogo con los organismos internacionales. En 2005 renegocia con el Fondo Monetario la deuda y al año siguiente cancela la totalidad. Se reactiva la economía, se subsidia el transporte y los servicios, suben los puestos de trabajo. Se restablecen las paritarias entre sindicatos y empresas. Es derogada la ley de Reforma Laboral y estatiza las empresas privatizadas. En 2006, por ejemplo, Aguas

y Saneamiento Argentino. El kirchnerismo suma a algunos referentes de las luchas populares a sus filas (canal Encuentro, 2015, Ver la historia episodio 13).

El marco de los gobiernos kirchneristas es el ciclo de impugnación del neoliberalismo en América Latina, un proceso de reactivación de las luchas populares donde emergen movimientos sociales y políticos en disputa por la hegemonía neoliberal de los 90 caracterizada por ajustes y privatizaciones. Ocurre en el contexto de un crecimiento económico a raíz del auge de la exportación a China, en un mercado globalizado. Si bien los países latinoamericanos repiten el esquema económico centro/periferia y tienden a la reprimarización y al extractivismo como una política económica que genera tensiones al interior de los mismos, con las ganancias que obtienen se posibilitan políticas redistributivas y de inclusión social, los gobiernos priorizan pactos de consumo y empleo, disminuyendo la conflictividad social y reinstala al Estado como actor preponderante, con cierta autonomía de recursos para sortear las presiones clásicas de los organismos financieros internacionales (Thwaites Rey, 2018, pp. 18-25). Miryam Feldfeber y Nora Gluz (2012) escriben que estos nuevos gobiernos buscan canalizar demandas sociales nacidas en “procesos estructurales de empobrecimiento económico, exclusión social y cultural y ruptura de sentidos de pertenencia a una comunidad política” (p. 44). Presentan un Estado activo en la intervención de políticas públicas, recuperando la potestad estatal en el territorio nacional. En contraste con la “libertad negativa” del Estado liberal, amenazante y del cual los ciudadanos deben preservarse, Eduardo Rinesi (2016, p. 22) explica que desde las políticas posneoliberales, el Estado defiende, promueve y garantiza la inclusión y los derechos.

Desde 2002 la Secretaría de Cultura de Nación, a cargo de Torcuato Di Tella, integra el Gabinete de Ministros y cuenta con presupuesto propio, con tres direcciones nacionales: Dirección Nacional de Artes, Dirección Nacional de Patrimonio y Museos y Dirección Nacional de Industrias Culturales. En 2004 difunde el *Plan Quinquenal para una Revolución Cultural en Argentina* con los aspectos sobre la propuesta: “la acción social de apoyo a organizaciones populares, el rol social del arte, la descentralización, el fortalecimiento de la identidad nacional, la difusión de la cultura en los medios, la actualización de las instituciones culturales clásicas, y la captación de fondos adicionales públicos y privados estimulando la ley de mecenazgo” (Wajnerman, 2021, p. 59). Es desplazado del cargo y asume José Nun, con un planteo basado en la democracia cultural en su gestión. En 2006 se realiza el Congreso Argentino de Cultura en Mar del Plata *Hacia Políticas Culturales de Estado: Inclusión Social y Democracia*, concluyendo con una declaración que afirma que los derechos culturales son el fundamento de las políticas públicas y que nuestro país es multicultural, por lo que las identidades de los pueblos originarios e inmigrantes deben contenerse. Se creó el Sistema de Información Cultural de la Argentina (SINCA). A partir de 2007, la Secretaría amplía su presupuesto, y promueve la federalización de la política cultural. En 2009 fue designado Jorge Coscia como nuevo Secretario. Se evidencia la búsqueda de legitimación política por medio de las políticas culturales desde diversos proyectos presentados en el Congreso por la gestión kirchnerista, como la Ley de la Música o la Ley de Danza.

Cultura para el desarrollo

En noviembre de 2001, en París, la Conferencia General de la UNESCO aprueba la Declaración Mundial de la Diversidad Cultural. Recupera el concepto de cultura compartido en este texto, surgido de la Conferencia de Políticas Culturales, destacando que es el concepto central en los debates contemporáneos para pensar la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía. Sus doce artículos están organizados en relación a los temas de identidad, diversidad y pluralismo; y diversidad cultural con respecto a derechos humanos, creatividad y solidaridad internacional. Comprende el vínculo entre cultura y desarrollo “no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria.” Enmarca la garantía de los derechos culturales como la posibilidad de expresarse, educarnos, crear y difundir obras, participar en la vida cultural que elijamos. Aclara que el mercado por sí mismo no garantiza la promoción de la diversidad cultural, por lo que es evidente la función de las políticas públicas en asociación con el sector privado y la sociedad civil.

Rubens Bayardo (2005) conceptualiza las políticas culturales como “formas de intervención sobre el desarrollo simbólico y económico, en sociedades que han reconocido formalmente los derechos culturales, y que han conferido centralidad a la cultura como esfera abarcativa de la producción económica y de la regulación política” (p. 3). Aclara que, así definidas, encubren soluciones mágicas a contextos que demandan políticas gubernamentales integrales. La cultura por sí misma no salva económicamente a sociedades empobrecidas y de profunda desigualdad pero la

participación en la producción cultural y el acceso a los bienes y servicios culturales abren horizontes de goce.

Desde el 3 al 5 de noviembre de 2006 se desarrolló en Montevideo la XVI Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de gobierno de la que participaron 21 dirigentes de los países integrantes. Entre otras declaraciones y comunicados emitieron la Carta Cultural Iberoamericana *Avanzar en la construcción de un espacio cultural compartido*. En la presentación del documento enuncian que la cultura es “la riqueza de los pueblos que defienden su identidad y que tratan de reinventarse en un mundo globalizado, multicultural y diverso” (2006, p. 16). En la primera parte se plantea la cultura como una condición, un medio y un fin para el desarrollo personal y social; y el acceso, disfrute y construcción compartida de los bienes culturales como parte del bienestar, siempre que haya una profunda relación con las políticas sociales, comunicacionales, de salud, trabajo y vivienda para la efectiva inclusión. Se postula el papel de los Estados para asegurar el diálogo, la participación, el respeto de las cosmovisiones y la capacidad de decisión de las culturas. La segunda parte describe la contribución de las actividades culturales a la economía de los países, los consumos culturales según las distintas participaciones y la meta de aumento de los presupuestos públicos en cultura.

En la lectura de los objetivos de la Secretaría de Cultura en las Memorias del Estado se percibe una transformación entre los esbozados al inicio del período en análisis (2003 a 2007) a los que se enuncian hacia el final (2013 a 2015). Entre los primeros aparece “fortalecer la dimensión nacional y latinoamericana de la cultura argentina a través de sus diversos medios de expresión; instalar la cultura como

herramienta de construcción de la nacionalidad; democratizar el acceso a la cultura; descentralizar radicalmente los ámbitos en que se crean, reproducen y guardan las expresiones de la cultura; establecer vínculos entre la acción del Estado y la de los más diversos grupos de la sociedad civil, como lo son las Organizaciones no Gubernamentales de los más diversos tipos, las entidades educativas, los medios de comunicación, las empresas, los sindicatos, las sociedades de fomento, y las cooperativas; y modificar la concepción de la cultura como un gasto” (2003, p. 230); “buscar interrelaciones y mutuos estímulos entre las expresiones culturales y la vida de los grupos más vulnerables, adaptando la oferta cultural a sus necesidades y modos de vida” (2004, p. 213); y “fomentar la inclusión social a través del arte” (2007, p. 344). En 2013 se escribe “fortalecer la defensa y promoción de los derechos humanos desde una concepción amplia que abarca a los derechos económicos, sociales y culturales” (p. 554); en la creación del Ministerio de Cultura en 2014 se proyectan como objetivos “mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y dar respuesta a las demandas sociales, considerando la trascendencia de la cultura como estímulo para el desarrollo y la cohesión social, su relevante papel en la preservación de la diversidad cultural y de la integración de comunidades minoritarias, así como en los procesos de igualdad de género y de las vinculaciones entre las comunidades urbanas y rurales” (p. 541) y en 2015 se refuerzan los ejes sobre los que se guió la gestión: equidad, inclusión, soberanía, derecho y diversidad (p. 448).

El 12 de junio de 2013, la directora Nacional de Política Cultural y Cooperación Internacional, Mónica Guariglio, presentó el aporte del Secretario de Cultura en el debate temático *Cultura y desarrollo* de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Menciona que el gobierno comprende la cultura como un derecho humano universal y que el trabajo se centró en la redistribución de los bienes culturales y en el incremento a las posibilidades de acceso a prácticas, disfrute y producción de la cultura, en pos de acrecentar la ciudadanía y el protagonismo mediante y en las propuestas culturales. Nombra a la cultura como herramienta de transformación, con los objetivos de federalizar la cultura e integrar a los sectores excluidos de la sociedad.

En la construcción de debates en pos de una Ley Federal de Culturas, circuló un documento con núcleos temáticos. Entre los primeros está la definición del concepto, como dimensión fundamental para el desarrollo humano y como patrimonio de identidad nacional; por qué pensar a las culturas como derechos; qué y cuáles son los derechos culturales; cuál es el rol que debe cumplir el Estado para propiciarlos; quiénes son los sujetos que producen cultura y dónde trabajan; y cuáles son las disciplinas culturales. Desde el número 13 se agrupan los puntos que tienen que ver con la producción como industria cultural, la cultura como un trabajo y los derechos de sus trabajadores, su profesionalización y las políticas públicas al respecto.

Esta deriva en los debates de época entre cultura y políticas pone en escena un Estado visible en los distintos campos de la experiencia vital humana, en un tiempo de efervescencia de experiencias que, a diferencia de la década anterior, transcurren en el espacio público y comunitario.

Infancia

El concepto infancia es una construcción socio-histórica. De hecho, nos referimos a ellas en plural: no son naturales, son una producción que depende de la

apuesta de la función adulta. Entonces los niños no son, sino que están siendo a partir del trabajo que hacen, los padres y las madres, o quienes cumplen el rol de crianza, la escuela y otras organizaciones, quienes determinamos el lugar que ocuparán en la serie biológica, pero también material: leemos sus demandas y necesidades, elegimos las narraciones que describirán sus mundos, les sujetamos desde nuestras lógicas. Las instituciones modelan individuos capaces de reproducir la sociedad en la que nacen. En su cotidiano transcurren procesos que determinan destinos sociales.

Los niños y niñas compartían la misma escena que los adultos en la época medieval desde el momento en que dejaban de depender de sus madres. A partir de la Modernidad, y envuelta en la preocupación moral de la religión, la educación se propone como una estancia donde se preparen para la vida, junto a la familia, otro concepto de época. La familia conlleva la intimidad, en oposición a los trabajos y juegos en comunidad; y la identidad, como diferenciación de clase.

La categoría de “lo nuevo” en la Modernidad, anclado al método y al discurso científico, construye la formación de la niñez. En la escritura de *Emilio o de la Educación*, Rousseau la valora como estadio de desarrollo de la razón, como la cultura civilizada, en oposición a la naturaleza. Pone la mirada en los niños como sinónimo de la bondad inherente a esta etapa, alejada de la influencia social. La libertad inicial es la base sobre la que se edifica la libertad civil y moral. Kant discute con estas premisas reforzando el poder educador de la cultura: mediante la ilustración de la razón se forja la moralidad. Esta sería la etapa de la mayoría de edad: de autonomía, de emancipación, de pensamiento y actuar responsable. Aquí se suma el recorte jurídico a la definición: lo etario. En ambos autores se plantea la infancia y la escolaridad como

fase para formarse como ciudadanos. Sigue teniendo vigencia esta idea, aunque sabemos que la escuela no es la única instancia de formación y resulta complejo cómo se articula con lo social.

Valeria Llobet (2006) expresa que “los procesos y relaciones mediante los cuales las instituciones para la infancia producen niños se relacionan con la transmisión de la herencia cultural” (p. 135), pudiendo ser tanto reproductoras como transformadoras de esos modos de ser. En este proceso de integración se despliega la vida, identificándose como una aventura limitante, o de placer y autonomía. La autora toma el concepto de lazo social lacaniano para explicar que se cumple con eficacia significativa de articulación entre lo real, lo imaginario y lo simbólico, posibilitando la estructuración subjetiva y el diálogo en la cultura. Se pregunta, entonces, cuál es el lugar del educador para ese tránsito. Y toma las palabras de Larrosa (2000) para proponer que las instituciones que los adultos creamos para niños deben recibir, hacer sitio, abrir espacios habitables y ponernos a disposición.

La experiencia actual de las infancias, la emancipación de formas tradicionales de tutelaje, puede llevar a interpretar erróneamente la autonomía del niño. Los adultos observamos que se paran frente a nosotros con otra perspectiva: indagan, cuestionan, rechazan, hacen valer sus opiniones, deseos y gustos. Pareciera que educar es una acción entre pares, en tanto los niños pueden hacer valer sus puntos de vista y consideraciones. Rápidamente, comparten roles, actividades o expectativas que son propias del mundo adulto, desprotegiendo el marco de cuidado que tradicionalmente les contenía y en el cual se formaban (Díaz, 2012, p. 43). Reconocer la libertad, el

interés y la actividad del niño son elementos de la forma en que hoy educamos y formamos ciudadanos.

Este pasaje tiene que ver con un proceso global de complemento de referentes socioespaciales, como la nación o la clase social, a los sociocomunicacionales: el escenario de configuración identitaria depende de las apropiaciones a las que accedemos dentro del marco de ampliación de los deseos y las expectativas que traen los cambios en las tecnologías de la información y la comunicación (Curia, 2006, p. 299). Las infancias son un grupo de interés para el mercado como demandantes de sus ofertas, tanto para sus propios objetos como para las prescripciones que llevan a sus familias para influir en sus gustos y decisiones. Con ellos no cubren solo necesidades sino se construyen como sujetos, identificándose con grupos de pertenencia y reconocimiento. En esta puesta en valor de los objetos como condición de integración se identifican valores individualistas por sobre el hacer colectivo: el acceso a ellos depende de la propia capacidad de gestión.

Eduardo Bustelo (2007) en *El recreo de la infancia* toma de Foucault (1977) el concepto de biopolítica para analizar la construcción de subjetividad en relación al cuerpo y el poder: “la biopolítica define el acceso a la vida y las formas de su permanencia y asegura que esa permanencia se desarrolle como una situación de dominación” (p. 24). En la infancia, como inauguración de la vida, aparece la biopolítica en tres niveles. El primero es el acceso o negación a la vida o la política de expansión de la muerte. Niños eliminables o desechables sin consecuencias jurídicas. Niños y adolescentes reclutados para la guerra y víctimas de ella también. Niños desaparecidos. El segundo son los niños sobrevivientes, en situación de pobreza.

Niños despojados de todo derecho: la nutrición, los sistemas de salud y educación, ya sea imposibilitando su ingreso a estos servicios o a través de niveles bajísimos de calidad. Aquí es interesante poner en evidencia los procesos económicos de concentración de ingresos, riqueza y poder como forma de reproducción de las cosas tal como están como la tierra de cultivo de la infancia pobre. Esto colisiona con la falacia meritocrática que circula desde la perspectiva neoliberal en el mercado, que oculta la desigualdad en las condiciones de partida y de recorrido. El tercer nivel es el control de los que sobreviven a través de la construcción de la legitimidad de una visión hegemónica de la infancia. Aquí hay dos enfoques que funcionan complementariamente: el de la compasión y el de la inversión. El primero, propone una dependencia de los niños en una relación de padrinazgo que les hace víctimas del despotismo de la benevolencia y de toda clase de abusos. El problema no se resuelve con buenas voluntades particulares sino con espacios colectivos construidos como políticas públicas. Es interesante advertir cómo este esquema estalla ante niños y jóvenes en conflicto con la ley, porque de protegidos pasan a ser responsables, pidiendo disciplinamiento y tolerancia cero. El de la inversión implica la introducción de la razón utilitaria por sobre los derechos: se pretende convencer al poder de que los niños son buenos para la lógica de la ganancia.

El último capítulo del libro de Bustelo propone una mirada transformadora desde el concepto de recreo: es el tiempo de la libertad, del juego, de los movimientos horizontales y comunicantes, es discontinuo y desorganizado como paso previo a la creación. “El "re" de recreación hace alusión a renovar, a ponerse continuamente en una actitud innovadora y, por lo tanto, ponerse en situación de infante en re-creo como

insolente rebelión ante la negatividad del statu quo. El "re", a su vez, tiene que ver con iterar hasta alcanzar el desprendimiento y no como un retorno a un nostálgico pasado” (Bustelo, 2007, p. 188).

Consideramos también la propuesta de Melina Curia (2006) acerca de lo importante de brindar a niños el acceso “a consumos culturales variados que les permitan conocer distintas formas de goce y entretenimiento, enriquecimiento y reflexión” (p. 308); no sólo para acercarse a ellos, sino también para contar con herramientas para ampliar sus márgenes de elección. Conocer los modos de apropiación de las infancias de los productos y experiencias culturales que están a su alcance es el compromiso adulto contra la complicidad del avance de las lógicas mercantilistas.

Políticas para las infancias

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de Naciones Unidas de diciembre de 1966, en el artículo 24, declara que los niños tienen derecho a medidas de protección, por su condición de menores, de parte de su familia, de la sociedad y el Estado.

La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 postula entre sus 54 artículos que todos los niños nacen libres e iguales, que tienen derecho a un nombre, a salud y educación, a decir lo que piensan, a un desarrollo físico, mental, emocional, moral y social; y a ser protegidos contra el maltrato y abuso. En 1990 el Congreso aprueba la Ley 23.849, comprometiéndose a financiar programas y garantizar estándares básicos para la inclusión de los niños en la agenda pública. En 1994 se le

dio rango constitucional al incorporarla en la reforma de la Constitución Nacional. Marcó un cambio ideológico de pasaje del sistema tutelar, de la idea de que los niños son objetos y los adultos debemos decidir por ellos, para pasar a reconocer sus voces. Aunque se dio en un contexto de pleno auge de las políticas neoliberales.

El tema de la representación en las infancias viene de la mano de ser excluidos de los derechos políticos por su minoría de edad. Sus voces, en lugares concretos de decisión y cumplimiento, quedan libradas a las iniciativas y voluntades de gobiernos y asociaciones que se interesan en este sector (Eberhardt, 2006, p. 79). El abordaje de derechos en niños y adolescentes se transita desde dos perspectivas: la de necesidades y la de derechos. La primera se basa en la caridad y filantropía y es voluntaria.

“En la perspectiva de derechos, el Estado es el garante de todas aquellas condiciones necesarias para que los individuos, en este caso los niños y sus familias, puedan gozar de los derechos de los que son titulares. Haciendo hincapié en la descripción de las condiciones de vida de los niños pequeños permite poner en sintonía los esfuerzos estatales, la legislación, los recursos institucionales para hacer efectivas las leyes y los mecanismos que tienen los ciudadanos para exigirlos.” (Rimedio, 2015, p. 3)

A partir de la Convención se produjeron cambios en las legislaciones en Latinoamérica, surgiendo las leyes llamadas “de segunda generación”. Implican

considerar a las infancias como sujetos plenos de derechos; considerarlas un instrumento para ellas; incorporar los principios de la Convención; y eliminar las internaciones no vinculadas a la comisión de delitos, a diferencia del anterior concepto en la Doctrina de la Situación Irregular, que legitimaba cualquier acción judicial sobre niños y adolescentes en situación de dificultad, sin diferenciar si era un menor infractor de la ley o víctima de malos tratos (García-Méndez, 1995, como se citó en Farias Carracedo, 2014).

El área de Desarrollo Social del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) produjo en noviembre de 2015 un documento de trabajo desde el área de Programa de Protección Social y el Programa de Educación, en el marco del proyecto *Primera infancia en agenda* en el que detallan las principales leyes nacionales en materia de salud y nutrición, licencias y transferencias, educación inicial y cuidado e institucionalidad enfocadas en infancias y adolescencias. Visualizamos este insumo como un marco amplio para pensar algunas respuestas acerca de nuestra pregunta de partida: cómo se proyecta un país para integrar a las infancias empobrecidas. Compartimos algunas de ellas:

- Programa Sumar: se implementa en 2004 y tiene como objetivos la cobertura sanitaria de infancias, adolescencias y mujeres, con prestaciones durante el embarazo, para le recién nace hasta los 6 años, para mujeres y acceso a la información preventiva para familias.

- Plan para la reducción de la mortalidad materno infantil, de la mujer y adolescentes: inicia en 2009 con el objetivo de reducir la mortalidad de niños menores de 5 años y la mortalidad materna, el embarazo adolescente no planificado, la incidencia y mortalidad por cáncer cérvico uterino y la mortalidad adolescente por causas externas.
- Programa nacional de inmunizaciones: busca alcanzar una cobertura nacional de inmunizaciones del 95% (o más) a partir de la adquisición y distribución de vacunas.
- Familias y nutrición: comienza en 2004 y busca fortalecer y colaborar en el desarrollo de las familias en torno a la nutrición, brindando información y educación alimentaria a través de capacitaciones y en medios de comunicación.
- Remediar + redes: se implementa desde 2002 y brinda cobertura de medicamentos esenciales a personas en situación económica vulnerable que dependen exclusivamente del sistema de salud pública.
- Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia: incluye aspectos de la estructura económica social, de la cultura, y de las condiciones de vida.
- Abordaje comunitario: se implementa desde 2004 y está destinado a fortalecer a las organizaciones comunitarias que brindan servicios alimentarios, a través de acciones que incrementen su capacidad de gestión.

- Plan Nacional de Seguridad Alimentaria: comienza en 2003 y facilita el acceso de la población en situación de vulnerabilidad social a una alimentación complementaria, suficiente y acorde a las particularidades y costumbres de cada región del país.
- Tren de Desarrollo Social y Sanitario “Ramón Carrillo”: programa itinerante que recorre la red ferroviaria realizando acciones de atención primaria de salud, asesoramiento en políticas sociales y promoción cultural. Las localidades, parajes y comunidades visitadas presentan dificultades geográficas para acceder a los centros de atención.
- Asignación Universal por Hijo: a través de un pago mensual en pesos, busca extender los beneficios otorgados a los trabajadores del sector formal de la economía a los niños cuyos padres o madres sean trabajadores informales, del servicio doméstico o desempleados. Implementada desde 2009.
- Plan Lectura: comienza en 2008 y pretende desarrollar estrategias para mejorar la enseñanza de la lectura y volver a posicionar espacios, libros y prácticas concretas de lectura en la escuela, en la familia y en la sociedad tendientes a sembrar el deseo de leer.
- Más libros, más mundos posibles: implementado desde 2009, entrega materiales pedagógicos y libros a escuelas y docentes, y apoya proyectos en las comunidades que promuevan la lectura, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

- Jugando construimos ciudadanía: se producen y distribuyen materiales lúdicos para estimular hábitos de solidaridad y cooperación mediante el juego y para favorecer el acceso a los niños y adolescentes a actividades de esparcimiento, fomentando el ejercicio de sus derechos.
- Ludotecas escolares: tiene como objetivo promover el acceso y apropiación de saberes en propuestas de juego planificadas con intencionalidad pedagógica para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. Está organizada a través de tres formatos de juego: dramatización, construcciones y juegos con reglas convencionales, considerando que cada uno de ellos implica desafíos y potencialidades distintivas.
- Escuelas, familias y comunidad: propone la realización de jornadas compartidas en torno a las prácticas de lectura para seguir consolidando el vínculo entre la escuela y las familias.
- Sistema integrado de información sobre políticas públicas dirigidas a la niñez, adolescencia y la familia (SIIPPNAF): creada desde 2010, es una herramienta que permite obtener información acerca de las acciones desarrolladas en el marco de las políticas públicas implementadas en el ámbito de todo el territorio nacional.

- Tecnópolis: muestra de arte, ciencia, tecnología e industria inaugurada en 2011 en el Parque del Bicentenario, en Villa Martelli, con el nombre *Decir presente mirando al futuro*.

Experiencias de políticas culturales para las infancias 2003-2015

El criterio de búsqueda, registro y selección se circunscribe a aquellos planes y programas motorizados por la Secretaría de Cultura, primero, y el Ministerio de Cultura, hacia el final, debido a que el programa Chazarreta responde a la misma estructura de gobierno. La Memoria del Estado de la Nación¹⁰ de algunos años entre 2003 a 2015 fue el principal insumo para conocerlas. Existieron en el mismo período otras experiencias culturales para las infancias pensadas y gestionadas por instancias gubernamentales locales, por organismos del tercer sector o entidades privadas. En este ensayo nos restringimos a las programadas por el gobierno nacional para desarrollar un análisis que integre las comprensiones generales más allá de las características de una propuesta.

Programa Social de Orquestas y Bandas infantiles y juveniles

Tiene la misión de promover la enseñanza musical para niños, adolescentes y jóvenes, sin selección previa de aptitudes, bajo la consigna de aprender a través de la práctica musical colectiva.

¹⁰ El artículo 104 de la Constitución Nacional establece que los ministros deben presentar al Congreso “una memoria detallada del estado de la Nación”. El Poder Ejecutivo cumple con este artículo mostrando en cada apertura de sesiones ordinarias un informe de lo efectuado en el año anterior. Esta Memoria cuenta con una versión digital e información ampliada. (Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/jefatura/relaciones-parlamentarias/memoria-de-la-nacion>, el lunes 7 de febrero de 2022)

Tuvo sus orígenes en 1998 a partir de dos experiencias simultáneas; la primera impulsada por Claudio Espéctor en la ciudad de Buenos Aires, de la mano del programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP), que tenía como propósito generar pequeñas orquestas infantiles de corte sinfónico en zonas vulnerables; y, la segunda, en Chascomús, impulsada por Valeria Atela, delegada del maestro venezolano José Antonio Abreu, con base en la experiencia de ese sistema. Para entonces, ambas iniciativas buscaban posicionarse como referente a nivel nacional.

“Entre los años 2008 y 2015, el Ministerio de Educación de la Nación implementó el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, un dispositivo socioeducativo destinado a promover el disfrute de la música mediante la formación de ensambles en escuelas. A través de la entrega de instrumentos, el Estado argentino introdujo a los participantes en el estudio del lenguaje y las técnicas musicales, posibilitando su acceso a bienes culturales que anteriormente no se encontraban a su alcance.” (Berta Ramirez, 2017, p. 1)

Se propone como objetivos mejorar el acceso a bienes y servicios culturales; tender puentes hacia la reinserción de los jóvenes en la escuela; colaborar con la retención escolar; y estimular el contacto y el disfrute de la música. El método de trabajo consiste en promover la enseñanza musical; organizar jornadas de capacitación para los docentes; generar espacios de intercambio de experiencias; y transferir recursos financieros para el mantenimiento de los instrumentos musicales y la

adquisición de elementos accesorios (Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, 2015, como se citó en Berta Ramirez, 2017).

Los participantes son incorporados a un grupo de aprendizaje y a los ensayos semanales del ensamble. El proceso de enseñanza comprende una lógica colectiva, que necesita de cada participante para alcanzar cooperativamente una meta común, rompiendo con la idea del mérito o del “talento”, y que el resultado final no apunta a la perfección, sino a divertirse con la música y a experimentar nuevos modos de expresión. Las obras se complejizan en base al avance en el aprendizaje musical. Los integrantes son protagonistas de sus procesos de aprendizaje. La tarea resulta estimulante por la expectativa de viajar y participar de encuentros con otras orquestas. Entre los años 2008 y 2015 se realizaron 4 giras de la Orquesta Infantil y Juvenil del Bicentenario, y 51 encuentros, que reunieron alrededor de 20.000 estudiantes, 800 profesores y una gran cantidad de padres y madres que acompañaron a las delegaciones (Piccinni, 2014, como se citó en Berta Ramirez, 2017, p. 3).

Se valora el programa en la constitución de valores como la construcción colectiva, la inserción social, la mejora de la autoestima, la confianza en uno mismo, la valoración del espacio democrático y de la educación como eje del crecimiento.

Programa Arte Pibe

En sintonía con el objetivo de democratizar el acceso a las artes visuales, para la recreación artística de niños, se proponen talleres y espectáculos en el Conurbano Bonaerense y Capital Federal, en especial, en zonas de escasos recursos económicos, que contaron con la participación de alrededor de mil quinientos niños. En Moreno se

desarrolló un taller de muralismo y el taller multiartístico *De tu voz a mi voz* en San Martín y Florencio Varela. Fue presentada la obra de teatro, títeres y acrobacia *El Circo de los Sueños*, de la Compañía de Teatro El Globo, junto con actividades recreativas y expresivas.

Se realizaron visitas interactivas al Palacio Nacional de Artes Palais de Glace. La propuesta incluye visitas guiadas a través de las obras de arte más destacadas, que invita a los niños a la reflexión espontánea acerca del hecho artístico y la intención comunicativa del autor.

La música de todos

Se implementa en 2004. El programa busca poner en contacto a los niños y sus comunidades educativas con las culturales regionales del país. Organiza actividades culturales abordadas con un enfoque reflexivo y crítico (música, danza, mitos y leyendas, comidas típicas y hábitos sociales, entre otras) en las cuales interviene toda la comunidad educativa y animadores culturales y artistas.

Programa Chocolate Cultura Nación

Implementado junto a Café Cultura Nación en todo el país, aporta programación de espectáculos y actividades de formación para chicos en espacios públicos: plazas, centros culturales, comedores comunitarios, escuelas, teatros, clubes barriales, sociedades de fomento. Con periodicidad mensual, en cada una de las 80 localidades en las que el programa se implementó, y semanal en la Unidad Penitenciaria Nro 31 de Ezeiza y algunos comedores comunitarios. Han participado elencos, artistas y

formadores de todo el país, tanto en sus regiones de origen como en otras alejadas, fomentando así un intercambio federal de propuestas artísticas para chicos de nuestro país. El programa busca incentivar en los niveles provinciales y municipales el desarrollo de políticas culturales para niños durante todo el año, y no exclusivamente en las vacaciones de invierno o fechas específicas como “Día del Niño”. Las coordinaciones locales trabajan este programa en articulación con las áreas de gobierno municipales de Educación o Desarrollo Social.

En el 2008 se sumó a este programa la realización de *Asambleítas Cultura Nación* donde los niños se encuentran con las autoridades locales o provinciales para debatir temas de su interés relacionados con el desarrollo de su comunidad. La metodología se realizó el mismo día en cada una de las provincias, y se proyectó su realización con frecuencia mensual, con el objetivo de incorporar a los niños como “asesores” en la planificación y gestión pública.

El programa ha comenzado a desarrollar acciones que trascienden el espectáculo o el taller. Es así que muchos de los artistas o docentes que participan de los encuentros de Chocolate suelen permanecer en la localidad a fin de sensibilizar y capacitar a mediadores sociales que trabajan con infancia. Fueron realizados convenios con asociaciones como la Unión Nacional de Docentes de Nivel Inicial y con la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil. Los encuentros fueron desarrollados por 67 invitados, de los cuales 54 fueron oriundos de la ciudad y la provincia de Buenos Aires y 13 de otras provincias. Un 20% fueron talleres de formación y actividades recreativas.

En el 2009 se desarrolló el Primer Seminario de Formación de Gestores Culturales para la Infancia, en Chaco, en articulación con la Fundación Arcor y el Instituto Cultural de la provincia. Las organizaciones participantes, del noreste del país, presentaron proyectos que fueron financiados por un total de \$230.000.

Ley de protección integral niños, niñas y adolescentes

El 4 de noviembre de 2005, Argentina sancionó la Ley N° 26.061, terminando con el Patronato o Ley Agote, que ponía en situación de minoridad en condición jurídica a las infancias y adolescencias. Está compuesta por 78 artículos, divididos en seis títulos.

En los artículos 1 al 7 refiere a las disposiciones generales y establece como objetivo el principio de interés superior respetando su condición de sujeto de derecho; del 8 al 31 se enuncian los derechos y garantías. Luego se establece el Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en sus distintos aspectos. Entre los artículos 42 a 68 se indican los órganos administrativos de protección de derechos: la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia, el Defensor de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes entre aquellas organizaciones no gubernamentales que se encargan de acompañar a las infancias. Finalmente describe las formas de financiamiento y fondos y las modificaciones y derogaciones a realizar en el Código Penal, junto a su reglamentación.

Juegos Culturales Evita

En el 2005, la Secretaría de Cultura de la Nación firmó un convenio con la Secretaría de Deportes para incorporar un área de artes en los Juegos Deportivos Evita. En 2007, más de 200 jóvenes provenientes de veinte provincias, participaron en los Juegos Nacionales Evita Área Cultura, desarrollados entre el 17 y el 22 de octubre en Chapadmalal, provincia de Buenos Aires. La participación de los jóvenes se organizó sobre dos categorías: sub 14 y sub 16, en las siguientes disciplinas: Artes Visuales: Dibujo y Pintura; Danza: Pareja. Estilo libre dentro del repertorio folklórico nacional; Música: Canto Solista y Dúo; Historieta; Poesía. Los grupos recibieron la capacitación de profesionales en cada una de las disciplinas mediante clínicas en las que los participantes analizaron y profundizaron sus conocimientos artísticos, con técnicas depuradas. Al finalizar cada jornada, los jóvenes mostraron lo aprendido en “galas” de música, danza y poesía. También funcionó, de manera permanente, una exposición de dibujo, pintura e historieta.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI)

Fue creado por la Ley 26.150 en octubre de 2006 con el propósito de garantizar el derecho a recibir educación sexual integral en todas las escuelas, de gestión estatal y privada, en todos los niveles y modalidades.

La Ley 26.150 está compuesta por 11 artículos entre los que mencionan los objetivos, las acciones de implementación en cada jurisdicción, así como espacios de formación en las instituciones educativas para informar sobre el programa a las familias de los niños y adolescentes.

Ley Nacional de Educación (LEN)

Surge en un contexto regional de cambios en los marcos legales de los sistemas educativos. Existen rupturas y continuidades en relación al pasado neoliberal: la educación es un lugar de disputa de sentidos, donde se negocian significados, orientaciones político-educativas, nociones de igualdad, definiciones acerca del derecho a la educación, el papel de los Estados, la posición de los docentes y hasta la forma en que incorporan la evaluación del sistema como parte de políticas públicas (Saforcada, 2012).

En la Ley 26.206 convergen la necesidad de reconstituir la autoridad estatal en materia educativa, por eso aparece la apelación a lo nacional en su denominación, y un ordenamiento normativo orientado a organizar la diversidad estructural que había dejado la Ley Federal. Lo hace con referencia a diversos elementos de cohesión, entre los que se enuncia la ciudadanía y se postula el objetivo de construir una sociedad justa; a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Con esta concepción, la norma enfrenta las tendencias mercantilizadoras que conciben a la educación como un servicio, destacando expresamente que “el Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio” para esta materia. La LEN no es el punto de partida sino un punto de llegada del proceso normativo que se inicia en 2003 con la Ley de los 180 días de clase, que se continúa con leyes como la de Educación Técnico Profesional (2005) y la de Financiamiento Educativo (2006).

Concretamente, se universaliza la sala de cuatro años y se elevan los años de escolaridad a trece, extendiendo la obligatoriedad al ciclo orientado del nivel secundario. Con las denominadas “modalidades”, la LEN en algunos casos recupera y en otros avanza sobre campos que no habían tenido reconocimiento, lo tenían marginalmente o habían quedado en el olvido:

- Educación Técnico Profesional,
- Educación Artística,
- Educación Especial,
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos,
- Educación Rural,
- Educación Intercultural Bilingüe,
- Educación en Contextos de Privación de Libertad
- y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Dio lugar a procesos de innovación institucional como la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, del Canal Encuentro y del programa Conectar-Igualdad, orientado al cierre de la brecha tecnológica. Se continuaron los

procesos de evaluación como las pruebas ONE¹¹, TERCE¹² y PISA¹³, se llevaron adelante diversas acciones de infraestructura y se distribuyeron materiales pedagógicos. Se propuso metas a las que les dio sustento material, instrumentando compromisos y mecanismos para incrementar la inversión a lo largo del período.

Programa Cultura Popular y Organización Social

Se generaron “Espacios de Cultura” en los Centros Integradores Comunitarios (CIC’s) ubicados en poblaciones con necesidades básicas insatisfechas. Los CIC’s, creados por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación integran y coordinan políticas de atención de la salud y desarrollo social. La Secretaría de Cultura se sumó, en una experiencia piloto implementada en dos provincias, aportando sus recursos específicos para la formación de los “Espacios de Cultura” que funcionan como un punto de encuentro con propuestas de diversos talleres socioeducativos y actividades artísticas a partir de las cuales son abordadas las problemáticas más relevantes de cada barrio. Durante 2007 fue implementado el taller “Herramientas de comunicación

¹¹ Operativo Nacional de Evaluación: releva información sobre el desempeño académico de los estudiantes del Nivel Primario y Secundario en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y sobre el contexto que les rodea. (Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/aprendizajes/nacionales/one>, el miércoles 16 de febrero de 2022).

¹² Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: aplicado en 2013, abarcó 15 países. Su objetivo principal fue aportar información para el debate sobre la calidad de la educación en la región así como orientar la toma de decisiones en políticas públicas educativas. El estudio también incluyó cuestionarios para comprender el contexto. La implementación la realiza la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO con el Centro de Medición Mide UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Centro de Políticas Comparadas de la Universidad Diego Portales del mismo país como socios. (Recuperado de <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/TERCE2013>, el miércoles 16 de febrero de 2022).

¹³ Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes: evalúa de manera estandarizada los logros en el aprendizaje de matemática, lectura y ciencias de los jóvenes de 15 años. Está organizada por la empresa privada Pearson, contratada por el Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económico, que entre sus objetivos anuncia la desregulación y liberalización del comercio mundial y el impulso de Tratados de Libre Comercio. (Recuperado de <https://www.ctera.org.ar/index.php/general/notas-de-opinion/item/1476-que-miden-las-pruebas-pisa>, el miércoles 16 de febrero de 2022).

social”, destinado a jóvenes y adolescentes de las provincias de Buenos Aires y San Juan. En Colonia Caroya y Dean Funes, provincia de Córdoba, se desarrolló el taller de cine debate.

Libros y casas

Se entregan 18 libros a quienes reciben las viviendas de los Programas Federales de Construcción de Viviendas, a lo largo de todo el país. Los libros fueron seleccionados de acuerdo a cinco categorías: libros de corte histórico institucional; manuales; diccionarios; literatura para adultos; literatura para chicos.

Concurso “Hacia el Bicentenario”

En 2008 se propuso fomentar la reflexión de niños en edad escolar acerca de los derechos ciudadanos y la relación entre diversidad cultural y pertenencia a una nación. Los trabajos se dividieron en dos categorías: obras de arte visual, para niños de entre 9 y 13 años, y ensayos, para adolescentes entre 14 y 18. La primera buscó que los chicos reflexionaran acerca de la relación entre diversidad cultural y pertenencia a una misma nación, mientras que la segunda se centró en el debate acerca de los derechos ciudadanos. Para apoyar a los participantes en estas tareas se crearon cartillas que los orientaran en un proceso de lectura, análisis y debate con varios actores previo a la realización de las obras. Se recibieron 500 ensayos y 6000 obras de artes visuales de todo el país.

Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual

En 1989, con la modificación del decreto 22.285 de la dictadura, el gobierno de Menem privatiza los canales 11 y 13 y habilita a los dueños de diarios a ser licenciatarios de hasta cuatro medios audiovisuales. En 1999, vuelve a cambiar el decreto permitiendo que cada persona física o sociedad comercial acceda hasta a 24 licencias. Esta deriva permitió conglomerados mediáticos monopólicos, sumado a la característica mercantil que tenía la Ley de Radiodifusión, que no contemplaba la comunicación sin fines de lucro. La mirada política, económica, social y cultural se adecuaba al negocio de los dueños de los medios.

En 2004, en el 21º aniversario de la vuelta democrática, se conforma la Coalición para una Radiodifusión Democrática, integrada por sindicatos, universidades, organizaciones sociales, radios comunitarias y organismos de derechos humanos, que presentaron 21 puntos por el derecho a la comunicación. Establece que las frecuencias radioeléctricas pertenecen a la comunidad y deben ser administradas por el Estado, adjudicadas por un período de tiempo; que los medios deben tener como objetivo promover la diversidad y el pluralismo. Consideran que se deben establecer áreas de radiodifusión: pública, comercial y comunitaria, con un porcentaje equitativo entre ellas. Y valoran la difusión de producción y contenidos locales.

Durante 2008, con el anteproyecto de Ley elaborado con sus aportes, se desarrollan a lo largo del país foros participativos de consulta pública. En 2009 llega al Congreso y tiene sanción en ambas cámaras. Incluye referencias a los contenidos audiovisuales para niños y jóvenes, así como la promoción de su participación en la producción de los mismos. Establece entre las funciones del Consejo Asesor de la

Comunicación Audiovisual el apoyo a los concursos, premios y festivales de cine, vídeo y televisión para niños y adolescentes, la promoción de la producción de contenidos para niños y adolescentes con discapacidad, la formación en capacidades de análisis crítico, el apoyo a las redes de niños y adolescentes que creen acciones autónomas de análisis y la generación de oportunidades que permitan luchar contra la brecha digital entre las generaciones más jóvenes.

Festival Internacional de Cine para Niños y Adolescentes "Nueva Mirada"

Programa películas y cortos, de ficción y animación, de todo el mundo, proyectadas de forma gratuita en diferentes salas de cine de la ciudad de Buenos Aires. Entre sus objetivos se encuentra estimular el crecimiento de la calidad y cantidad de producciones nacionales dirigidas a las infancias, la difusión e intercambio de audiovisuales que den cuenta de la diversidad cultural, y formar espectadores críticos, incrementando sus capacidades de comunicación, expresión y creación. Está organizado por la Asociación Nueva Mirada.

Mensajes del Bicentenario

El Concurso fue lanzado el 31 de marzo de 2010. Se firmaron convenios de colaboración con el Ministerio de Educación; Aerolíneas Argentinas; Faber Castell y Fundación Electroingeniería.

El programa tuvo como objetivo fomentar la identidad nacional en los niños de edad escolar mediante la propuesta de producir, a partir de cualquier medio artístico, un mensaje para los niños del Tricentenario. Para esto, fueron convocadas todas las

escuelas del país a participar del programa, con el objetivo de trabajar con los cursos en los valores y sentimientos imperantes en este Bicentenario y cuáles serían los múltiples pensamientos que se podrían legar a les niños del futuro. De todas las obras recibidas, fueron seleccionadas 200, con las que se conformó la muestra: 200 Mensajes del Bicentenario.

Programa Cultura e Infancia

Está orientado a niños y adolescentes con el objetivo de promover el reconocimiento de sus derechos culturales, integrarlos desde temprana edad en el proceso de construcción de su ciudadanía, un plan de inclusión sociocultural.

El Programa colaboró a través de asistencias artísticas como:

- Obras de teatro (El Globo - La Flauta Mágica - Títeres Bonomo - Títeres Banda Espuma - MAPIC). Estas propuestas fueron llevadas a cabo en la provincia de Buenos Aires, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santa Fe, Chaco y La Rioja.
- Pinto la Historia. La iniciativa consiste en realizar un ciclo de murales para contar, en formato de historieta, la historia del barrio con los aportes de los diferentes actores sociales que lo construyeron a través de los años (Las Flores, Pcia de Buenos Aires, y Corrientes).

- Tango para chiques. El público de Córdoba participó de clases de tango para niños y jóvenes, con música adaptada según las edades, y de talleres de formación para docentes y gestores culturales respecto a este género musical.
- La 40. La gira, animada por el Teatro de Títeres el Telón, recorrió la Ruta Nacional 40 en su totalidad, visitando las provincias de Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja, San Juan, Neuquén y Mendoza, entre otras.

El Programa también impulsó la creación de un ámbito de encuentro, reflexión e intercambio de experiencias de los gestores culturales y artistas que orientan su producción cultural a los niños del país, consolidando redes a nivel regional que fortalezcan el campo cultural para las infancias, a través de actividades como:

- Seminario de Formación de Gestores Culturales para la Infancia. Realizado tanto para las provincias del NOA, como del NEA.
- ¿A qué jugamos? Con la participación del pedagogo Pablo Medina. Las charlas presentaron una introducción a la literatura infantil, y su relación con el proceso histórico y el Bicentenario.
- Congreso Provincial de Gestión Cultural para la Infancia, en la ciudad de Formosa.

- Se promovió la difusión y concientización de los derechos de los niños y adolescentes, contemplados en el cuerpo normativo nacional e internacional, por medio de: Juegos Culturales Evita 2010. En una tarea conjunta de la Secretaría de Deportes y la Secretaría de Cultura de la Nación, se promovieron actividades deportivas, artísticas y culturales. Niños y jóvenes de todo el país participaron de talleres de pintura, dibujo (historietas), narración, teatro, canto y danzas.
- Feria del Libro Infanto-Juvenil: Realizada en Buenos Aires (Las Flores, Chivilcoy) y Chaco (Resistencia), la propuesta generó un espacio de fomento de la lectura y dinamización del campo cultural infantil.

Durante 2014 se impulsó la participación activa y plena de niños y adolescentes en la cultura de nuestro país y región y el acceso a bienes y oferta cultural de calidad en actividades del Programa Cultura e Infancia: 60 talleres de filosofía; 65 talleres de Iniciación a la Comedia Musical; 60 Talleres en Campaña de Verano; 35 Taller de Fotografía y Juegos Teatrales; 15 Murales y 15 Talleres del Ciclo de Murales Pinto la Historia; 80 Capacitaciones de ¿A qué Jugamos? 800 personas capacitadas en 11 provincias. 40 kermés cultural infantil realizadas con la participación de 30 mil personas. Se apoyaron dos Ferias del Libro Infanto Juvenil; cuatro Festivales de Títeres; 1.200 funciones de Teatro, Circo, Títeres, Clown, Payaso y Música para niños en el marco de la Actividad Chocolate Cultura destinadas a un público de 120.000 personas. 1.000 adolescentes participaron de los Juegos Culturales Evita.

Música para bajitos

El programa desarrolla desde 2010 una serie estable de conciertos para el público familiar e infantil, con el objetivo de acercarles estímulos en la formación, comprensión y apreciación musical. Suceden tanto en circuitos convencionales como en centros barriales, comedores comunitarios y entidades dedicadas a la niñez. Se convocan a artistas de reconocida trayectoria, artistas noveles y propuestas alternativas.

Ciclos de Cine

El objetivo es fomentar la formación de espectadores en la mirada hacia el cine nacional. El Instituto Nacional de Cine y Artes lanzó, a través de la Gerencia de Acción Federal, un Ciclo de Cine llamado *Veo veo* destinado a chicos en edad escolar, especialmente orientado a la formación de nuevos espectadores, construyendo la identidad propia y la interacción de nuestra cultura con el resto.

Este ciclo se lanzó en el Espacio INCAA Km.0 Cine Gaumont con la presencia de 700 chicos y chicas invitados por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y la proyección de *El Arca*. La conducción del evento quedó a cargo del animador *Topa*. La selección de películas que lo componen comprende la cinematografía argentina de los últimos tiempos dirigida al público infantil, pero no excluyente, ya que se busca un cruce generacional entre padres y madres, maestros, niños e incluso abuelos.

Casa de la Cultura Villa 21

Desde su inauguración, en 2013, se realizaron exposiciones de arte, espectáculos infantiles y para adultos, taller de danza para chicos, talleres de artes y deportes de *La Fraternidad del Sur*.

La lectura de estas experiencias brinda elementos para identificar algunas características del marco en el que se desarrolla el programa Chazarreta. Podemos dividir aquellas que piensan a las infancias como espectadoras de una propuesta de aquellas otras que las visibilizan como hacedoras. Entre las primeras contamos a La música de todos, Chocolate Cultura Nación, Libros y casas, Ciclos de Cine, Música para bajitos; y entre las segundas, al Programa de Orquestas, Arte Pibe, Asamblea Cultura Nación, Concurso de obras de artes visual y ensayos. Dentro de estas últimas existen las que tienen una instancia de presentación o muestra, por ejemplo las orquestas, los Juegos Culturales Evita, Mensajes del Bicentenario, Programa Cultura e Infancia, con sus kermés. Algunas propuestas interpelan a los niños individualmente, como Arte Pibe, Festival Nueva Mirada, La música de todos, Música para bajitos y Concursos y Mensajes; y otras en una práctica colectiva, tal es el caso de orquestas y los Espacios de Cultura de los CIC's. Hay experiencias que abarcan únicamente a la niñez (Arte Pibe, Chocolate Cultura Nación) y otras que las agrupan con adolescentes y jóvenes (Orquestas, LEN, Casa de la Cultura Villa 21, Cultura e Infancia, Festival Nueva Mirada). Unas políticas se desarrollan físicamente en un punto al que todos deben llegar (Juegos Culturales Evita, Festival Nueva Mirada) y la mayoría están

organizadas por comunidades (Orquestas, Arte Pibe, La música de todos, Libros y casas, Espacios de Cultura, Casa de la Cultura Villa 21).

Las prácticas culturales que visibilizan están asociadas a lo artístico, como la música, las artes visuales (murales, historietas, plástica, fotografía), el cine, la literatura, la danza, el circo, teatro; a la garantía de derechos, como la Ley de protección integral, la LEN, el Programa Nacional de ESI y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Invitan al conocimiento de un lenguaje (Arte Pibe, Libros y casas) o a la exploración en pos de nuevos emergentes (La música de todos y Programa Cultura e Infancia). Algunas experiencias están asociadas a valores como la ciudadanía, como Asamblea Cultura Nación; y otras a la inserción social, como el Programa Cultura Popular y Organización Social, y el Programa Cultura e Infancia.

Ubicamos programas pensados por el Estado (Orquestas, Ciclos de Cine), junto a otros Ministerios, como al de Educación, con la LEN y el Programa de ESI; y el de Desarrollo Social, como el Programa Cultura Popular; y otros que integran a las comunidades o artistas locales, como Arte Pibe, Chocolate Cultura Nación, Festival Nueva Mirada y el Programa Cultura e Infancia.

También podemos indicar que hay programas financiados íntegramente por el Estado (Ley de protección integral, Juegos Culturales Evita) y otros que reciben aportes de organizaciones del tercer sector o empresas (Chocolate Cultura Nación, Mensajes del Bicentenario, Festival Nueva Mirada).

Encontramos propuestas que tienen continuidad a lo largo de las gestiones kirchneristas (Orquestas, Festival Nueva Mirada, Ley de Servicios de Comunicación

Audiovisual, Programa Cultura e Infancia) y algunas que ocurrieron puntualmente, sobre todo en relación al Bicentenario (Concursos y Mensajes).

Un criterio observado es que hay políticas que integran la formación a los adultos que acompañan las actividades: Orquestas, Chocolate Cultura Nación, Programa Nacional de ESI, Ley Nacional de Educación, Programa Cultura Popular y Organización Social, Programa Cultura e Infancia.

Habiendo identificado los programas culturales para las infancias con los que coexistió Chazarreta, continuamos con el análisis del mismo.

Análisis del Programa Andrés Chazarreta

Que el presidente Néstor Kirchner haya encargado la Dirección de Artes de la Secretaría de Cultura a Rolando Goldman, charanguista intérprete de música popular latinoamericana, dejó en evidencia que el espacio inicia su proceso desde un concepto amplio del arte y la cultura. Al encomendar a Claudio Espéctor la tarea de promover la articulación entre las agrupaciones que ya existían de manera autónoma y crear otras, demuestra como tarea del Estado la significación y apoyo de esas experiencias. Por la formación y trayectoria de Espéctor el programa de bandas y ensambles estaba centrado en una formación sinfónica. La sinergia de Eduardo Tacconi se suma en la Coordinación del espacio para impulsar agrupaciones con base en sonidos de identidad latinoamericana.

Si bien el tipo de instrumentos que conforman las orquestas Chazarreta presentan complejidad desde el temperamento y la afinación¹⁴, en su concepción se inaugura la disponibilidad de recursos e infraestructura del Estado en espacios que fortalecen dinámicamente la comprensión social de la cultura, deconstruyendo aquellos sentidos que la vinculan a lo europeo como de mayor jerarquía. Como se lee en los fundamentos del programa, este modelo fue implantado en la enseñanza y práctica musical de nuestro país, postergando a las músicas latinoamericanas por no estar escritas en partituras. De aquí que se considere superior el sistema tonal, las obras de

¹⁴ En los instrumentos de cuerda, la altura sonora depende de la tensión de las cuerdas, del grosor de cada una y su longitud. En los instrumentos de viento, de la longitud del tubo donde el aire entra en vibración y la posición exacta de los agujeros dispuestos, dependiendo también de la forma de impulsar el aire, el diámetro del tubo y la temperatura interior, entre otras. Cuando una sucesión de sonidos tiene cierta consonancia, lo denominamos afinación. Mediante el temperamento se busca hacer agradables los sonidos por acomodación o ajuste en relación a los instrumentos que se oigan en simultáneo (Coello Alonso, Silvano. Recuperado de: <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/afinaciontemperamento-y-batimentos/html/> el lunes 7 de febrero de 2022).

compositores alemanes, italianos y franceses y la organización sinfónica y su instrumentación. Si el Estado considera valioso aprender y practicar música, que no sea sólo reproduciendo colonialmente una experiencia. Se valora la calidad de esta herencia y la influencia que tuvo en la música popular, pero ubicándose en el sur global, reconociendo las complejidades y riquezas de los géneros que aquí circulan, tomándolas como matriz para la pedagogía musical de niños y jóvenes. Para el proyecto, una política pública de extensión de derechos culturales tiene que partir de la propia identidad.

Los sentidos que explicita el programa se distancian de las políticas neoliberales de los '90. Que los aprendizajes musicales circulen en la grupalidad y que la comunidad se empodere como actor de la orquesta demanda sujetos activos y comprometidos. De aquellos imaginarios que representaban los medios, con la promesa de acceso y pertenencia a los sentidos de clase por el consumo de lo que circulaba en los contenidos de la programación, se erige una propuesta que desnaturaliza que los modelos sociales y culturales sean neutros o desideologizados, más aún después de una década que profundizó las desigualdades materiales y simbólicas que inauguró la dictadura. Muiños (2010) describe las prácticas musicales colectivas como un diálogo social, en el tiempo de intercambio entre distintas lógicas de quienes están allí:

“Es un tiempo de “ex–ponerse”, un tiempo que “nos pone fuera”, los unos con los otros; que nos da, nos entrega los unos a los otros. Un tiempo que

concluye en la “experiencia” que no es otra cosa que la de “ser con”, la del salirse del “sí mismo”. (p. 5)

Es el presente dado y compartido para encontrarse unos con otros, haciendo estallar los dispositivos del individualismo.

La composición instrumental del Programa Chazarreta no pretende restringirse a lo autóctono, pero el tipo de repertorio que recupera cobra riqueza no sólo melódica y armónica en esta definición, sino también ideológica: que se recomiende evitar el uso de instrumentos eléctricos y baterías permite que más instrumentistas construyan las sonoridades antes que restringirlas a una persona. Ello no implica que las agrupaciones integren la instrumentación según el carácter cultural que tienen en las comunidades de procedencia sino para funcionar tímbrica y armónicamente en la orquestación según los propósitos definidos desde los arreglos. No reproducen las dinámicas sociales de esos pueblos en relación a la música: están descontextualizadas para operar por sus cualidades sonoras. Por ejemplo, una especie litoraleña como el chamamé es interpretada con sicus. Violeta Hemsy de Gainza (2004) escribe que la flexibilidad en el planteo de los objetivos y contenidos de aprendizaje “alienta el desarrollo creativo y la participación integral de los alumnos por medio de la música” (p. 18). Desde la planta instrumental y el repertorio del proyecto se ofrece la oportunidad de aprender en la diversidad.

En los escritos sobre las razones sobre las que se formula el programa se deja en evidencia que la orquesta de raíz europea está formada sobre la base de instrumentos que responden a la estética de las culturas de aquel continente, con un

cuerpo ideológico, filosófico y religioso que se divulga con ella. Las culturas prehispánicas contaban con un desarrollo musical, con una variedad de instrumentos elaborados para el “modo” musical que identificaba a cada una de ellas, con un abanico de timbres y registros propios. Desde la llegada de los conquistadores europeos hubo sustituciones y mixturas instrumentales. Tradicionalmente, la asignación de recursos del Estado a agrupaciones musicales lo es para sectores hegemónicamente comprendidos como “cultos”. Allí es imposible reflejar las identidades regionales. Hemsy de Gainza (2014) describe este estado de situación como de paternalismo pedagógico (p. 14). El programa pretende socializar un camino inverso a esta lógica. Esta tendencia se integra a la comprensión de la cultura como herramienta de construcción del desarrollo de los pueblos, redistribuyendo los centros en los que se producen esos bienes, para que el acceso no sea “para llegar a otro estadio”, sino para el disfrute, como un elemento más para el bienestar integral de las comunidades.

Los instrumentos musicales llegan a las casas a préstamo, con el mecanismo que cada orquesta organice. Incluso algunas los conservan en las instituciones. Se identifican criterios de compromiso y cuidado de parte de los integrantes y sus familias. Posibilita tanto que se intensifique el estudio musical como que los padres y madres atiendan la importancia de la reparación, siendo ellos mismos quienes pueden hacerlo, a raíz de un taller de luthería generado con tal fin, o llevándolos a trabajadores del rubro. Sucede que no existe un mercado de circulación de instrumentos latinoamericanos como sí de aquellos sinfónicos, en su mayoría provenientes de China. Por eso la demanda de las orquestas fortaleció laboralmente este rubro. Por ejemplo, la producción de guitarras y guitarrones, charangos, aerófonos e instrumentos de

percusión. La provisión de insumos es 90% de origen nacional. Aún así, en ocasiones los instrumentos demoran tiempo en ser repuestos o arreglados. Sobre la participación en proyectos comunes, Muiños (2010) reflexiona que en el aporte de conocimientos, responsabilidades y sensibilidades para una producción cooperativa se genera un espacio de intersubjetividad, que no es la suma de identidades, sino el conocimiento mutuo, el reconocimiento.

El instrumento que cada niño elige tiene que ver con la exploración que hacen de algunos de ellos en las primeras semanas de integración. La definición de este proceso incluye al director de la orquesta y a los docentes para ser consensuada. Si en el andar y después de un tiempo no se sintieran cómodos, podrán cambiarlo. Esto sucede porque la curiosidad se inicia en instrumentos popularizados o de los que ya tienen referencias, como la guitarra, para continuar con los que conocen en la orquesta, como podría ser un charango. Esto mismo ocurre en el universo musical de los niños y jóvenes, que se amplía a lo ofrecido por los grandes multimedios, descubriendo nuevos tipos de músicas. Por esta característica y por la de motorizar las orquestas en barrios periféricos traemos a colación aquel aspecto que menciona Sarlo (1988, como se citó en Wortman, 2002) acerca de que el Estado en sus políticas culturales debe considerar que hay diferencias de partida en el acceso a los consumos culturales.

En la entrevista inicial con los docentes se evalúan sus trayectorias pedagógicas y artísticas. Más que la validez que entrega un título, se pretende una experiencia personal como músicos. En las clases aportan elementos a los estudiantes para conocer las obras que interpretarán, la biografía de sus compositores y las características técnicas de los instrumentos para lograr hacerlo. Más que la figura

autoritaria de la enseñanza de la música de antaño, acompañan procesos pedagógicos, por lo tanto humanos. Esto acerca el trabajo en vínculo y confianza con la comunidad. En sintonía con ello recuperamos a Hemsy de Gainza (2004), que manifiesta que el aprendizaje de los estudiantes de la creatividad y consciencia en la experiencia musical se incorpora en el ejercicio de los mismos maestros de estas características (p. 16).

Los criterios de selección del repertorio, predominantemente popular, es que las obras tengan carácter formativo, que sean de grados de dificultad progresiva y que apunten a trabajar aspectos técnicos clave para el desarrollo de destrezas en el instrumento. Si bien no se busca que las orquestas compartan obras, se editaron cuadernos con arreglos según los aspectos antes mencionados, para que dispongan libremente de ellos. Están disponibles también en el portal <https://chazarreta.cultura.gob.ar/>. Actualmente la web es de uso exclusivo del equipo docente, debiendo registrarse para ingresar.

Con respecto a las pautas pedagógicas del método del programa de orquestas, surgen de los fundamentos sistematizados por su Coordinador y en consenso con los directores y docentes:

- La enseñanza colectiva y gratuita es el eje principal. A diferencia del encuentro individual con el instrumento mediado por un docente, con una preparación extensa para el posterior ensamble, desde la primera semana de participación en una orquesta Chazarreta se inicia la práctica en el ensamble. Consideramos en esta propuesta algunas de las características que Muiños (2010) repone sobre las prácticas colectivas:

“Potencian la creación, la sensibilidad y lo estético, recuperan la idea de pro-yecto (estar eyectado hacia el futuro y verse en él), promueven la “des-rutinización” descubriendo nuevos caminos y nuevos métodos para transitarlos, plantean diversidad de preguntas y menos respuestas, desocultan placeres y promueven “haceres”, fomentan la producción compartida, por su dimensión esencialmente poiética.” (p. 3)

Paula Sánchez Ortega (2004) suma que este enfoque didáctico distintivo es imprescindible para que no sea una mera reproducción mecánica.

- La participación de la mayor cantidad de población posible. No se busca con ello la profesionalización del músico, sino el disfrute estético, crecer incorporando otros lenguajes. De cualquier manera algunos estudiantes se vincularon con conservatorios, otros consiguieron becas de estudio a cambio de participar en la orquesta de la institución y otros están tocando en grupos. Otra referencia que avala esta característica es su presencia territorial en la mayoría de las provincias del país y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- La lectura de partituras es una herramienta en tanto no sea el fin en sí mismo, sino lo oral y auditivo. Lo técnico aparece a partir del repertorio. El trabajo de interpretación es sobre el sistema de melodía y acompañamiento, sobre los conceptos de dinámica¹⁵,

¹⁵ Son los diferentes niveles de volumen (intensidad del sonido) en una obra musical.

acentos¹⁶, articulación¹⁷ y lenguaje expresivo. El dominio de este código implica tanto el sistema de comunicación cognoscitiva como afectiva (Sánchez Ortega, 2004, p. 51).

- El aprendizaje será de la música de las distintas regiones culturales argentinas y latinoamericanas desde valores como la solidaridad, el trabajo colectivo, la escucha al otro y a los otros. En este juego entre lo técnico, lo socioafectivo y lo estético se genera el fenómeno musical integral. La musicalidad tiene la forma de lo compartido. Es un espacio de producción sonora que integra lo plural (Muiños, 2010).

- Las capacitaciones a directores y docentes están basadas en los fundamentos humanísticos de llevar adelante una propuesta de enseñanza musical colectiva, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos se formaron dentro del sistema individual. Las herramientas no tienen que ver con aplicar una fórmula, para todos la misma, sino en contextualizar las estrategias de trabajo a la realidad social y cultural de cada orquesta. Por ejemplo, con la masificación del uso de celulares se toman registros que sumen a la memoria colectiva en la construcción de capacidades musicales. Los talleres giran en torno a análisis colectivos de partituras orquestales, el diseño de metodologías de aprendizaje para el abordaje pedagógico, técnicas de ejecución y de preparación del grupo previo a un ensayo. Muiños (2010) señala que los espacios de construcción musical compartida demandan de sus participantes el aporte de saberes y competencias técnicas, instrumentales y talento. Es un espacio de vínculo en el que “se genera el compromiso de mostrar lo bello, de jugar y comunicarse con los otros” (p. 5).

¹⁶ El énfasis aplicado a una nota o acorde.

¹⁷ La forma en que se produce la transición de un sonido a otro o bien sobre la misma nota.

- Dentro de las características antes mencionadas, los maestros podrán tomar herramientas de cualquiera de las grandes escuelas de aprendizaje musical que funcionen para las características propias de la agrupación y población a la que se dirigen, producto de la reflexión colectiva.
- El entrenamiento rítmico a partir de referentes cotidianos, ya que la complejidad se comprende porque muchos integrantes la pasan por el cuerpo, por ejemplo desde el conocimiento de las murgas.
- La importancia del trabajo corporal en los músicos, desde la premisa de los hábitos saludables, incluye: trabajos de calentamiento y estiramiento; consideraciones de simetría y asimetría de los instrumentos en relación al cuerpo humano; conciencia sobre los puntos de apoyo y energía; respiración; postura corporal de acuerdo al instrumento y a los implementos utilizados para la práctica. Tienen como finalidad conseguir un mejor sonido instrumental.
- El trabajo rentado de los docentes.
- La incorporación progresiva del canto como una posibilidad más de expresión musical, para integrar al repertorio, no como una propuesta en sí misma.

- La formación de espectadores capaces de apreciar prácticas musicales que salgan de los esquemas conservadores que asocian el folclore latinoamericano con lo rústico, y lo europeo con lo moderno.

Desde estos puntos reponemos aquellas posibilidades de la cultura que García Canclini escribe en los ´80. El programa se posiciona como una instancia de reflexión, educación y creación artística, promueve la formación de seres críticos y comprometidos con la época. Esta mirada se vuelve a instalar en la concepción del término para los gobiernos kirchneristas: la cultura es el camino para manifestar quiénes somos y quiénes queremos ser (Coscia, 2013).

Dado que el sostenimiento financiero de las agrupaciones está garantizado por las instancias locales y la mayoría de las orquestas ensaya en escuelas públicas, el programa es esencialmente comunitario. Cuando esta comprensión está consolidada, especialmente desde las familias de los integrantes, se recomienda constituir asociaciones con personería jurídica a fin de captar recursos, más allá de las actividades que ellas mismas motorizan, como rifas y venta de comidas cuando tocan. Esto permite generar fondos para viajes, uniformes particulares de esa agrupación y mantenimiento de los instrumentos, por ejemplo. Que la apropiación del programa sea colectivo da cuenta del valor que tiene para los chicos aprender música y que sea en su barrio. Esto se observa también en la permanencia año tras año de los integrantes: no es “una bajada” de un proyecto, que al tiempo de implementarse desaparece el financiamiento, el Estado en relación de gestión con la comunidad. En el desarrollo de Muiños (2010) leemos una interpretación para esta posibilidad: en la responsabilidad y

compromiso por el sostenimiento del vínculo, aún en la complejidad, se logra el actuar colectivo.

En coherencia con esta identificación encontramos que el repertorio con el que inició su trabajo la orquesta Campito Comunitario de la Villa 15 de Villa Lugano, en que los integrantes en su mayoría son hijos de inmigrantes paraguayes, bolivianos y peruanes, fueron una cueca nortea argentina, un tinku boliviano, un landó afro peruano y una polca paraguaya. A raíz de ello se enseñaron mutuamente las danzas típicas de sus países para participar junto a sus hijos en las presentaciones. El programa está concebido en términos colectivos desde varios de los elementos constitutivos. De cualquier manera, la Coordinación del Programa milita la premisa de que estas experiencias no reemplazan la obligatoriedad del Estado de atender a las necesidades básicas insatisfechas y la garantía de derechos, pero sí que arma dinámicas comunitarias en relación a la solidaridad, la corresponsabilidad y el pensamiento colectivo. Integramos a esta mirada las palabras de Muiños (2010):

“Ese “otro” borrado, invisibilizado y colocado en zona de “fuga de hospitalidad”, recupera centralidad en el hacer colectivo, porque ese hacer sólo es posible con otro. Y ese “con otro” es posible desde el lazo, desde el vínculo, desde la “fidelidad” en el hacer compartido.” (p. 8)

Esta caracterización se diferencia de la deriva que tuvieron las políticas culturales durante los ´80 y los ´90: con respecto al primer caso, pretender que la cultura por sí misma iba a transformar las consecuencias de la herencia dictatorial, y

que se diluyeran esos objetivos en programas sin financiamiento gubernamental; en el segundo, el difusionismo de llevar cultura a las comunidades, invisibilizando sus prácticas por las de referentes únicos y consagrados del campo; y en la comprensión del derecho a la cultura como individual, pues la creación y expresión es fruto de la libertad personal y la intervención del Estado es dirigismo, dejando la escena disponible a la mercantilización y al consumo en el ámbito de lo privado, con apropiación diferencial de acuerdo a las formas de vida: mientras para unos significó distinción, para otros, despojo.

El encuentro de orquestas del programa que se desarrolló en San Martín de los Andes, de donde son Musicantes y Payla Menuco, en su mayoría descendientes del pueblo mapuche, fue una vivencia muy fuerte para los chiques y jóvenes de la ciudad de Buenos Aires: ver izada la bandera argentina junto a la de la nación mapuche, escuchar su lengua y conocer su visión del mundo se tradujo en conocimientos para interpretar la música andina, pedir de tocarla y emocionarse con ella. Otro de los Encuentros anuales del que participan itinerantemente las orquestas de la región patagónica es el que se produce con agrupaciones chilenas en el marco del Movimiento de Orquestas Latinoamericanas de la Patagonia¹⁸. Tiene como objetivos la integración regional, el intercambio cultural y la construcción de ciudadanías libres. Estos encuentros físicos trascienden los encuentros metafóricos que se visibilizan en los objetivos plasmados por el Ministerio de Cultura y en Carta Cultural Iberoamericana: el respeto a las cosmovisiones, el diálogo y la participación en las prácticas culturales son posibles con políticas de Estado. Bayardo (2005) lo explicita en el mismo sentido: “En las intervenciones y regulaciones sobre este ámbito va la posibilidad de

¹⁸ Audiovisual que registra la experiencia. (Recuperado el viernes 18 de febrero de 2022).

representarnos y presentarnos, de reconocer nuestra diversidad y de ser reconocidos por otros” (p. 4).

El programa cuenta con una herramienta de relevamiento anual que opera como seguimiento del proceso. De allí se conocen datos cuantitativos de cantidad de inscriptes, edades, permanencia, niveles, repertorio, presentaciones y proyectos; y algunas de las afirmaciones sobre el impacto en la comunidad y las historias personales de los chicos que aquí se leen¹⁹. Las orquestas se constituyen en refugio y acogida para niños y jóvenes; de hábitos de organización en sus espacios; fortaleza en la autoestima personal, con mejoras en la escolaridad formal, por ejemplo, por presentarse frente a sus compañeros en los eventos; y colectiva, por revalorizar ritmos significativos para las comunidades, como la cumbia, en el marco de una orquesta, o por llevar el nombre del barrio en la agrupación. Las familias inmigrantes encontraron en la orquesta un trato e integración que las dignifica, a diferencia de otros espacios de la sociedad en los que se manejan. Sánchez Ortega (2004) explica la posibilidad de impacto de la educación musical en las esferas cognoscitiva, afectiva y psicomotora de la personalidad: “la adquisición de un estado emocional satisfactorio y el desarrollo de la sensibilidad mediante la música, tienen ascendencia en las relaciones interpersonales, en la actividad laboral y en el adecuado uso y disfrute del tiempo libre” (p. 50).

El programa Chazarreta no pretende quebrar la hegemonía sobre la enseñanza musical explicada al inicio de este análisis. De hecho lo expresan como desafío del

¹⁹ Otra referencia que se podría haber tomado para visibilizar las sensaciones que circulan en las comunidades de pertenencia de las orquestas son los comentarios que se comparten en las redes sociales de las agrupaciones. No lo hicimos debido a la informalidad de los perfiles, pero se leen mensajes genuinos, que anclan los objetivos del proyecto Chazarreta.

programa, ya que por ser la primera política cultural para las infancias y juventudes desde las músicas latinoamericanas no tienen una incidencia a gran escala en los esquemas que continúan centrándose en lo sajón. Pero sí que la circulación de otras músicas, con la propia instrumentación, para el acceso de otros músicos, es un camino abierto para repensar la dominación liberal en la cultura, para que los niños y jóvenes se encuentren en su paso con una experiencia humana profunda de desarrollo de sus inteligencias, lejos de la competencia individual. Estos fundamentos traen a colación el concepto de políticas culturales de Canclini (1987), quien detalla que en las intervenciones del Estado se orienta un desarrollo simbólico y en la misma dinámica de satisfacer las necesidades culturales de la población se construye consenso sobre cuáles son las transformaciones sociales deseadas.

Para ubicarlo en un paradigma de acción cultural tenemos presente también las experiencias con las que coexistió el programa. Comprendemos también que los paradigmas no son modelos exactos sino que coexisten con características de otros. Lo definimos dentro de la democracia participativa por visibilizarse la coexistencia de múltiples culturas y la intervención del Estado es por difundir todas las que existen, no sólo la hegemónica. La participación desde una perspectiva de derecho, con la pretensión de equidad, inclusión y soberanía, estimula la acción colectiva, sensibles a imaginarios diversos y productores de sentidos.

Opinamos que desde este paradigma, las infancias y adolescencias son interpeladas como actores sociales, protagonistas en la escucha, el diálogo y la acción, imprescindibles para que haya polifonía. Como partes de un tiempo y un entorno, se los reconoce en relación a él, en conciencia. Muiños (2010) lo define poéticamente: “Es “ex

- ponerse”, ponerse fuera y estar con otros en el encuentro” (p. 5). Pone a disposición el disfrute de lo bello no como caridad ni mercantilismo, sino porque el goce estético es vital, para todes.

Conclusiones

El programa Chazarreta es una política cultural para las infancias en la que se observa al Estado interviniendo en el ámbito de lo público para lograr la redistribución en el acceso a los bienes y sentidos culturales en comunidades que tradicionalmente quedaban excluidas de las prácticas musicales.

Existe una estrecha relación entre el ideario de esta experiencia y las demás políticas culturales, educativas, de salud y transferencias planificadas entre 2003 y 2015. En comparación a la propuesta cultural de los '90, no es un programa que demanda rentabilidad y que difunde a artistas consagrados. Sí considera que debe llegar a la mayor cantidad posible de niños y adolescentes, con docentes rentados especializados en los instrumentos que enseñarán. Sería interesante conocer qué porcentaje de la inversión total en políticas culturales tiene que ver con las infancias. Es evidente que el proyecto se fortalece en un contexto de crecimiento económico por las exportaciones agrícolas y en una sintonía regional de fortalecimiento de la identidad de América latina desde la diversidad y la multiculturalidad.

Observamos también el objetivo de construcción de ciudadanía mediante variadas estrategias. La relación entre esta dimensión y la cultura apareció también en el desarrollo histórico sobre el concepto infancias. Podemos afirmar que cada sociedad ofrece una herencia cultural considerada válida por las nuevas generaciones. Mientras en los '80 el foco estuvo puesto en los derechos humanos, en la recuperación de la participación social; en los '90 fue pertenecer a lo legitimado desde los liderazgos mediáticos. Contra esos imaginarios aparecen en los 2000 prácticas como Asambleaítas, Orquestas, Ciclos de Cine, Ludotecas y Bibliotecas: propuestas que

interpelan a infancias erigidas en su tiempo. Los bienes simbólicos circularon a lo largo de las tres décadas. El punto es que al identificar cuáles fueron nos encontramos ahora con que no sólo son convocadas por el mercado o para el consumo en el ámbito de lo individual. Acceder a un instrumento musical de raíz latinoamericana para participar de una práctica colectiva es una invitación a intervenir en un código de lectura del mundo.

En relación a otras políticas para las infancias entre 2003 y 2015 leímos que se implementaron programas que apuntaban a la nutrición desde la complejidad del concepto y no sólo en la alimentación. También, de la comprensión de la salud integral, desde sus aspectos físicos, psíquicos y sociales. La garantía de estos factores no se resuelve únicamente con acceso a bienes materiales, con la pertenencia al mercado de consumo que se divulgó en los '90, sino desde la oferta de experiencias sustanciosas, que abran universos reflexivos y críticos con el propio tiempo, en las distintas etapas de vida.

Identificamos que el financiamiento de entidades privadas en proyectos comunitarios es pequeño en relación a la inversión que tienen en sus propias colecciones o premios. El Estado sigue siendo el principal motor en estas iniciativas. Consideramos necesario fortalecer a las instituciones públicas que operan en el espacio local porque dinamizan el trabajo desde la comunidad en relación a una tarea. Es un aspecto sobre el que profundizar el análisis, especialmente en contextos políticos y económicos que promueven la retirada de las acciones gubernamentales porque las identifican como “gasto” o la demanda de “ajuste fiscal” disminuye el presupuesto a estos proyectos. Consideramos que la inversión en políticas culturales para las infancias no debe apuntar a la competencia, a la individualidad o valorar “ganadores”.

Bajo esta mirada hay saberes y aprendizajes más legítimos que otros, se alienta el “sálvese quien pueda” o el goce y la belleza están disponibles sólo para quienes pueden conocerlo y pagarlo. Las políticas públicas en cultura para las infancias no las asociamos al emprendedurismo o a la inserción laboral. Tienen que ver con el don, con el ocio, con el estar con otros más que el ser alguien.

El programa Chazarreta comprende lo cultural desde una diversidad de rasgos constitutivos. Por eso las infancias acceden a la integración de dimensiones desde la experiencia: la espiritual, material, intelectual y afectiva. Los valores que explicitan como rectores del trabajo en las orquestas tienen como meta la cohesión e integración comunitaria. Resulta clave también que expliciten que no sólo por estas características les niños y sus familias tienen garantizado un nivel de bienestar, teniendo presente que los territorios en que se generan cuentan con sus derechos vulnerados. Si bien el aprendizaje musical se desarrolla en ese mismo barrio, la posibilidad de encuentros entre agrupaciones y presentaciones en centros culturales y escenarios de legitimación de las prácticas artísticas, como el Centro Cultural Kirchner, les posibilita conocer otros contextos y circunstancias de vida.

La concepción de derecho en la legislación para las infancias demanda su garantía para todos, no sólo en la existencia misma de dispositivos para su cobertura, sino en el cumplimiento con calidad de cada uno de ellos. Sobre algunos bienes culturales el acceso tradicionalmente fue un privilegio. Es el caso de la alfabetización musical. El programa Chazarreta no sólo viene a ocupar esta ausencia sino que también propone una pedagogía que parte de la interpretación, no del aprendizaje de notas o partituras, sino de ritmos desde los que sentir las melodías y el tiempo. La

práctica colectiva permite entender la armonía como una experiencia inmersiva: los acordes se componen desde el aporte de las diferentes sonoridades instrumentales. Keil (2001, como se citó en Avenburg, Civea y Talellis, 2017) define este poder de la música como de “discrepancias participatorias”: un sentimiento de “mismidad”, una suerte de fusión con la música y con los otros participantes (p. 17). En la escucha individual aparece el toque colectivo.

El derecho de las infancias a ser escuchadas sigue siendo un pendiente de la Convención de los Derechos de los Niños y Adolescentes. No hay espacios o dispositivos para hacer oír sus demandas e interpretaciones más que por la representación que les adultos hacemos de ellos. Las orquestas lo promueven como un fin en sí mismo, no sólo desde la literalidad del compartir una obra en una presentación, sino en la dinámica de proceso hasta llegar a ese punto: en los espacios de aprendizaje de instrumentos y lectoescritura, de ensamble, de comunidad. Poner en juego la relación y el diálogo es un aprendizaje y un compromiso: el de “poner sobre la mesa” la propia posición y ser conscientes de que hay otros puntos de vista. Muiños (2010) explica que “para poder ponernos de acuerdo, e incluso para poder hablar, debemos aprender a escuchar a los otros y a construir un lenguaje común. Este universo de diferencias nos obliga a la comunicación y nos invita a la humildad para aceptar y respetar las diferencias” (p. 5).

Tanto desde el valor de la ciudadanía que propone el programa como de la posibilidad de escuchar y ser escuchados que sintetizamos anteriormente ubicamos lo imperioso de entender a las infancias como actores políticos, con autonomía en su derecho a hablar de sus circunstancias, necesidades y opciones. Aún en lo efímero de

sus narraciones hay construcciones valiosas por sí mismas, sin necesidad de la interpretación de los adultos. La posibilidad que habilita una práctica musical colectiva de conocer herramientas para identificar y cuidar lo sensible es un aprendizaje para habitar el mundo en armonía con los seres de la naturaleza y con las culturas.

Que los docentes sean convocados sabiendo que los protagonistas del proyecto son las infancias abre opciones para vivenciar otras dinámicas de los adultos en la construcción de vínculos. Esta experiencia trae a colación aquellas palabras de Canclini (1987) sobre las posibilidades de las políticas culturales: de ser seres éticamente comprometidos, reconociéndonos inacabados, en significaciones y trascendiendo desde nuestras obras.

El nombre del programa es interesante para recuperar el vínculo entre la tradición y la modernidad. El músico santigueño se valió de los medios de su tiempo para difundir el género folclórico. Pensamos que en los '90 se asociaron a la innovación y la proyección al mundo las medidas de precarización de los organismos internacionales. En el programa Chazarreta convive la recuperación de la identidad latinoamericana en la música con la renovación de las pedagogías ofrecidas para hacerlo, con un gran impacto en las dinámicas comunitarias. Pensarlo también como una experiencia de formación de espectadores es distribuir un universo de recursos para leer las experiencias sensibles con que se encuentran.

Es curioso que el programa Chazarreta busque desde el inicio la paridad de género entre los integrantes, tanto docentes como niños: fue un anticipo a las demandas que concluyeron en 2019 en la Ley 27.539, de cupo femenino y acceso de artistas mujeres a eventos musicales.

Consideramos que sería posible continuar en la investigación y análisis de aquellas experiencias para las niñeces y adolescencias surgidas desde programas culturales de empresas o de organizaciones no gubernamentales. La comparación entre los temas y objetivos que se plantean, el modo de organización y los métodos pedagógicos que explicitan, nos daría herramientas para comprender la mirada que de las infancias y de las políticas culturales tiene cada tipo de gestión. Despertó nuestra atención que una de las fundaciones que produce materiales²⁰ sobre esta etapa es Arcor, multinacional alimenticia de ultraprocesados²¹ con marcas de gran llegada a les niñes y adolescentes, con altos contenido de azúcares y grasas. También es deseable integrar en el análisis las políticas en salud, educación y transferencias del mismo período de gobierno.

Algunas preguntas que surgieron después de haber hecho este primer acercamiento son cuáles son los formatos de financiamiento comunitario que existen en cada orquesta Chazarreta y qué ocurre en las trayectorias intelectuales y espirituales de esas infancias y adolescencias años después de pertenecer a estas experiencias musicales, sabiendo que son dimensiones sumamente poderosas de pertenencia y transformación comunitaria, siempre que esté garantizado el bienestar básico.

²⁰ Por ejemplo, encontramos en la exploración de materiales de lectura para este ensayo el informe sobre la situación de la primera infancia en la Argentina con motivo de cumplirse dos décadas de la ratificación de la Convención sobre los derechos de les niñes y adolescentes.

²¹ Formulaciones industriales elaboradas a partir de sustancias derivadas de los alimentos o sintetizadas de otras fuentes orgánicas. (Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/desarrolloeconomico/desarrollo-saludable/noticias/alimentos-ultraprocesa-dos-porque-evitar-su-consumo#>, el viernes 18 de febrero de 2022.)

Epílogo

A fines del 2017, el ministro de Cultura del macrismo, Pablo Avelluto, despidió sin causas al Coordinador de las orquestas Chazarreta, Eduardo Tacconi. En su lugar pusieron a una madrileña, Pilar Aparicio. Anteriormente, desde el Ministerio de Educación habían hecho lo mismo con el director del Programa de Orquestas del Bicentenario, Claudio Espector. Los proyectos dejaron de tener autonomía propia para organizarse como Programa de orquestas y ensambles infantiles y juveniles. El Ministerio de Cultura pasó a ser Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología en 2018, con el impacto presupuestario que esto genera en relación a las posibilidades de financiamiento a cada cartera. No contamos con más referencias de la nueva coordinadora que las de sus participaciones en las presentaciones de algunas agrupaciones.

En la Memoria del Estado de la Nación de 2016 se detallan números de participantes en la aplicación del programa a nivel nacional y en la del 2017 se lee que las orquestas “brindan oportunidades de acceso público y gratuito a aprendizajes y prácticas musicales de creación colectiva a grupos sociales vulnerables; (...) y de desarrollo humano, intelectual, social y profesional” (p. 418), pero en la práctica quedaron libradas a la suerte de lo que cada agrupación pudo sostener: bajo un discurso de “políticas de contexto”, los fondos fueron transferidos a las provincias, lo que habilitó que cada una definiera de manera autónoma el uso de los mismos, es decir, se dio un proceso de descentralización desde la centralidad similar al del neoliberalismo de los '90 (Raschia y Wischnevsky, 2019). En la narración del 2018 se

registra que se nombró a Gustavo Dudamel²² como padrino del proyecto. En la Memoria de 2019 ya no hay referencias de la propuesta.

Nos queda el deseo de conocer qué sucedió a nivel ministerial y local en la financiación de este tipo de programas en una gestión de gobierno especialista en la tercerización de su trabajo a entidades privadas y a la medición y evaluación mercantilista según el rendimiento individual, pues en este contexto la calidad es sinónimo de competitividad: ¿surgieron otras orquestas? ¿Cuáles y cómo lograron subsistir? ¿Qué sentidos se asociaron a estas prácticas colectivas? ¿Qué objetivos tuvo la cartera de Cultura en relación a las políticas públicas para las infancias?

En los comicios generales de 2019 es elegida la fórmula Alberto Fernández - Cristina Kirchner. Tristán Bauer es designado Ministro de Cultura²³. El Ministerio está integrado por la Secretaría de Patrimonio Cultural, la Secretaría de Desarrollo Cultural y la Secretaría de Gestión Cultural, a cargo de Maximiliano Uceda. A esta última pertenece la Dirección Nacional de Diversidad y Cultura Comunitaria, donde se ubica la Coordinación de Programas de Cultura Popular, Orquestas Infantiles y Juveniles, con Rolando Goldman en funciones, quien había estado en la Dirección Nacional de Artes, dependencia a la que perteneció el programa Chazarreta hasta 2015.

En el primer año de gestión se relanzan los proyectos de orquestas desde sus idiosincrasias particulares: Chazarreta y Celia Torr²⁴, para la propuesta de corte

²² Desde los cuatro años fue un estudiante de violín del Sistema Venezolano de orquestas y llegó a ser su director, después de haber pasado por la formación en Conservatorio. Actualmente dirige la Orquesta de la Ópera Nacional de París.

²³ Organigrama recuperado de https://mapadelestado.jefatura.gob.ar/estructura_oescalar.php?n1=017 el martes 22 de febrero de 2022.

²⁴ Entrerriana (1884-1962). Fue violinista, pianista, compositora, concertista, docente, directora de orquestas y de coros, y la primera mujer en dirigir en el Teatro Colón. Recuperado de <https://www.cultura.gob.ar/celia-torra-la-primera-mujer-en-dirigir-en-el-teatro-colon-8318/> el martes 22 de febrero de 2022.

sinfónico. En los eventos programados a tal fin, Uceda menciona²⁵ que los cuatro años de gestión anterior no habían logrado desarticular el trabajo de base de las orquestas por su fuerte pertenencia al entramado social de las comunidades. Hace hincapié en la producción de sentido latinoamericano que tiene esta política cultural. También rescata los esfuerzos concertados entre los docentes de las agrupaciones. Anuncia que para dotar nuevamente de instrumentos realizarán una compra por nueve millones de pesos, incluyendo en la licitación a artesanos y luthiers argentinos.

Desde el 22 al 27 de junio de 2020 se realizan encuentros y talleres virtuales. En la reunión virtual de inauguración estuvieron presentes Bauer y Uceda. Las actividades estuvieron pensadas para directores, docentes y coordinadores de las orquestas, para intercambiar experiencias técnicas, pedagógicas y musicales. También participaron de las disertaciones equipos de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, para abordar el rol de las orquestas en la vida familiar en los barrios populares, y del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, en relación a la sensibilización en prevención de la violencia de género.

En un futuro trabajo de profundización de este ensayo podríamos revisar el contexto en el que vuelven a validarse estas iniciativas, qué cambios hubo en relación al programa de orquestas, qué sentidos se expresan alrededor de la propuesta de becas para formar a algunos participantes del programa como docentes, en qué consiste el formato y cómo se piensa el futuro del proyecto.

²⁵ Recuperado el martes 22 de febrero de 2022 de <https://www.telam.com.ar/notas/202006/479583-programa-de-orquestas-infantiles-y-juveniles-andres-cha-zarreta-de-nuevo-en-marcha.html>

Anexo

Redes sociales

Orquesta Escuela de Música Latinoamericana de La Matanza

Orquesta de Música Latinoamericana Ricardo Carpani

Orquesta Infantil y Juvenil de Música Latinoamericana La sonora de la IAPI

Orquesta Municipal de Música Popular Latinoamericana Amulén

Orquesta Folclórica Infanto Juvenil de Morón Sur

Canal de Youtube de la Orquesta El Tambo

Orquesta Popular San Agustín de Paraná

Orquesta Santa Rosa

Orquesta Purrún Mapu

Audiovisuales

Presentación de la Orquesta de Música Popular Latinoamericana de Baires Bancalari en el Centro Nacional de Música y Danza de la Biblioteca Nacional.

Película sobre Musicantes

Película sobre Orquesta El Tambo

Bibliografía

Libros, revistas y artículos

- Acuña, M., Aulicino, C., Gerenni, F., (2015). *Primera infancia en Argentina: políticas a nivel nacional*. Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Programa de Educación. Programa de Protección Social. Área de Desarrollo Social.
- Alonso, P. (2020). Políticas culturales en la Argentina: un recorrido por sus principales planes (1983-2019). *Cuadernos Del INAP (CUINAP)*, [8]. Recuperado de [//publicaciones.inap.gob.ar/index.php/CUINAP/article/view/183](http://publicaciones.inap.gob.ar/index.php/CUINAP/article/view/183) el martes 22 de febrero de 2022.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.
- Avenburg, K., Cibeá, A., y Talellis, V. (2017). Las orquestas infantiles y juveniles del Gran Buenos Aires. Estudio descriptivo del panorama de proyectos y programas vigentes entre 2014 y 2015. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, [2]
- Bayardo, R. (2005). Políticas culturales y cultura política. En: *Argumentos. Revista de crítica Social* [5] Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Berta Ramirez, M. (2017). Los derechos culturales. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. [Ponencia].
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Caps. 1 y 7.
- Carli, S., Curia, M. Eberhardt, M., Llobet, V. (2006). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.
- Chavolla, A. (2005). *Pensares y Haceres: La política cultural del gobierno de Alfonsín*. CIALC, Centro de Investigaciones sobre América Latina, UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.cialc.unam.mx/PensaresyHaceres.htm> el martes 22 de febrero de 2022.
- Coello Alonso, S. (1999). *Afinación, temperamento y batimentos*. *Revista de Folklore* [221]
<https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/afinaciontemperamento-y-batimentos/html/>
- Díaz, A. (2012). *La construcción pedagógica de la infancia y la formación de ciudadanía*. En: *Educación, infancia(s) y juventudes en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Buenos Aires, La Colmena.
- Farias Carracedo, C. (2014). *Legislación de la República Argentina en materia de infancia: un recorrido histórico*. En: *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos Rayuela* [10] México.
- Feldfeber, M. (1997). *La propuesta educativa neoliberal*. *Revista Espacios* (22). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- ----- (2000). *Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem*. *Revista Versiones* (11). Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Novedades Educativas.

- ----- y Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En: Feldfeber, M. y Gluz, N. (Coord.) *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- García Canclini, N. (1987). Introducción y Los paradigmas políticos de la acción cultural. En *Políticas culturales en América Latina*, México DF, Grijalbo.
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En: Álvarez Uría, J. et al. (comp.) *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid, La Piqueta.
- Hemsy de Gainza, V., Sanchez Ortega, P. (2004). *Hacia una educación musical latinoamericana*. Costa Rica, FLADEM. UNESCO.
<https://secretariafladem.wixsite.com/fladem/libro-hacia-una-educaci%C3%B3n-musical-l>
- Kees, A. (2020). Nacionalismo, tradicionalismo y nativismo. *Guía de lectura*. [Archivo PDF]. Recuperado el sábado 19 de febrero de 2022.
<https://esba-nqn.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/02-04-Teor%C3%ADa-del-Folklore-II-Profesora-Amy-Kess.pdf>
- Logiódice, M. (2012). Políticas culturales, la conformación de un campo disciplinar. Sentidos y prácticas en las opciones políticas. *DAAPGE* [18] Santa Fe, UNL.
- Ministerio de Cultura. Presidencia de la Nación. Argentina (2017). *Atlas de buenas prácticas*. Programa Social Andrés Chazarreta (PSACH) Programa Social de Orquestas y Bandas Infantiles y Juveniles (PSOBIJ) Iberorquestas.

- Muiños de Britos, S. (2010). La práctica musical colectiva. Aprendizaje artístico y social. *Revista Iberoamericana de Educación* [52] Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pino Villar, M., (2016). Reflexiones sobre las políticas culturales de la democracia neoliberal argentina. INCIHUSA-CONICET. UNCuyo.
- Raschia, J. y Wischnevsky, J. (2019). *Algunas reflexiones sobre la política de secundaria en la gestión Cambiemos*. OPPPED, Facultad de Filosofía y Letras / UBA.
- Reder Carlson, J. (2013). ¿Una modernidad primitiva? Andrés Chazarreta, el folklore argentino y los medios masivos de comunicación. *Letra. Imagen. Sonido L.I.S. Ciudad mediatizada* (9). Buenos Aires.
- Rimedio, M. (2015). La Primera Infancia en Argentina. [Diapositiva de PowerPoint]
- Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brener, G. y Galli, G. (comps.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires, Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina.
- Saforcada, F. (2009). Paradojas de la autonomía escolar en la reforma educativa argentina de los '90. En Feldfeber, M. (Directora) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires, UBA/Aique.
- ----- (2012). Las leyes de educación después de los años '90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En Feldfeber, M. y Gluz, N. (Coord.) *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

- Tacconi, E. (2011). Fundamentos y consideraciones. Programa Social Andrés Chazarreta. Orquestas infantiles de música latinoamericana. Buenos Aires, Secretaría de Cultura.
- ————— (2012). Programa Social Andrés Chazarreta. Orquestas infantiles de música latinoamericana. Buenos Aires, Secretaría de Cultura.
- Tenewicki, I. (2010). Los sonidos de la esperanza. Orquestas para el Bicentenario. *Revista El Monitor* [24] Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Thwaites Rey, M. (2005). Estado: ¿qué Estado?. En: Thwaites Rey, M. y López, A. (2005). *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelares. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Buenos Aires, Prometeo.
- UNESCO (1996). Nuestra diversidad creativa. [Informe] París, Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo.
- Wajnerman, C. (2021). *El Estado hace cultura*. El rol del Estado en la Interculturalidad. El caso del Programa “Puntos de Cultura” de la Secretaría de Cultura de la Nación Argentina (2010-2013). [Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]
- Wortman, A. (1997). Nuevos sentidos de la palabra cultura en la sociedad argentina del ajuste. *Estudios Sociales* [13] Santa Fé.
- ————— (2002). Vaivenes del campo intelectual político cultural en la Argentina. En: *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Daniel Mato (compilador). Caracas, Venezuela. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/wortman.doc>

- ----- (2005). El desafío de las políticas culturales en la Argentina. En: *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100912061500/10Wortman.pdf>

Audiovisuales

- Echave, M., Lopez Mañé, L. (Directoras). 2015. Dictadura militar (Temporada 1, Episodio 11). Giles, P., Destito, P. (Productores ejecutivos) Ver la historia. Canal Encuentro; Televisión Pública; Mulata Films.
- ----- 2015. La recuperación de la democracia (Temporada 1, Episodio 12). Giles, P., Destito, P. (Productores ejecutivos) Ver la historia. Canal Encuentro; Televisión Pública; Mulata Films.
- ----- 2015. De la hegemonía neoliberal a la UNASUR (Temporada 1, Episodio 13). Giles, P., Destito, P. (Productores ejecutivos) Ver la historia. Canal Encuentro; Televisión Pública; Mulata Films.
- Goldberg, M. (22 de febrero de 2014). La educación en 30 años de democracia (Episodio 2). Alaniz, J. (Productor) Caminos de tiza. Televisión Pública.

Documentos legales

- Jefatura de Gabinete de Ministros. Memorias del Estado de la Nación. 2003.
- Jefatura de Gabinete de Ministros. Memorias del Estado de la Nación. 2004.
- Jefatura de Gabinete de Ministros. Memorias del Estado de la Nación. 2007.
- Jefatura de Gabinete de Ministros. Memorias del Estado de la Nación. 2013.

- Jefatura de Gabinete de Ministros. Memorias del Estado de la Nación. 2014.
- Jefatura de Gabinete de Ministros. Memorias del Estado de la Nación. 2015.
- Jefatura de Gabinete de Ministros. Memorias del Estado de la Nación. 2016.
- Jefatura de Gabinete de Ministros. Memorias del Estado de la Nación. 2017.
- Jefatura de Gabinete de Ministros. Memorias del Estado de la Nación. 2018.
- Jefatura de Gabinete de Ministros. Memorias del Estado de la Nación. 2019.
- Ley 23.849 de 1990. Aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Ley 26.061 de 2005. Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.
- Ley 26.150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación y Justicia. Secretaria de Cultura (1986) Programa Nacional de Democratización de la Cultura (PRONDEC) Buenos Aires.
- ONU: Asamblea General, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.
- Resolución CD N° 1558 sobre el reconocimiento del lenguaje inclusivo en las producciones de grado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Secretaria de Cultura de la Nación (1984) Plan Nacional de Cultura 1984-1989. Buenos Aires, Imprenta de los Buenos Ayres.

Discursos, conferencias y declaraciones

- Coscia, J. (2013). Cultura y desarrollo, presentado por la directora Nacional de Política Cultural y Cooperación Internacional, Mónica Guariglio, en la Asamblea

General de Naciones Unidas. Recuperado el martes 22 de febrero de 2022 de <https://enaun.cancilleria.gob.ar/content/discurso-debate-tema1tico-e2%80%9ccultura-y-desarrollo-e2%80%9d-en-la-asamblea-general-de-naciones-unidas>

- Conferencia mundial sobre las políticas culturales (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. México.
- Marchesi, A. (2012). Avanzar en la construcción de un espacio cultural compartido. *Desarrollo de la Carta Cultural Iberoamericana*. Madrid, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación.