.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Repositorio Digital Institucional

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

Título del documento: Músico se hace, procesos identitarios en estudiantes de instituciones no formales: el caso del Centro Cultural IMPA

Autores (en el caso de tesistas y directores):

Rodrigo Delgado

Victoria Matozo, tutora

Andrés Santos Sharpe, co-tutor

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2021

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

Repositorio Digital Institucional

.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Tesina de grado – Ciencias de la Comunicación

Músico se hace. Procesos identitarios en estudiantes de instituciones no formales. El caso del Centro Cultural IMPA

Tesista: Rodrigo Delgado

DNI: 35630801

Tutora: Victoria Matozo

Cotutor: Andrés Santos Sharpe

Punteos de un recorrido personal y agradecimientos

Mi interés por los procesos educativos surge en el marco familiar. Las mujeres de mi familia han ejercido la docencia a lo largo de varias generaciones, en diferentes niveles y con diferentes cargos, siempre en el marco de la educación formal de gestión pública o privada. El recorrido propuesto por la orientación de Comunicación y Procesos Educativos de la carrera y, en particular, la materia Comunicación y Educación, hicieron que este interés se extienda también a los circuitos de educación no formales y que considere elaborar una tesina de grado vinculada a este tipo de experiencias.

En ese último año de cursada, el 2017, conocí en Iruya a Ailín y Emiliano, una pareja de músicos que juntaba dinero tocando en vivo para sostener su viaje. En una charla en la que me contaban sobre el comienzo de su viaje y su formación como músicos, Ailín sostenía que ella no se consideraba música porque había estudiado en el IMPA. De manera inmediata, esta manifestación me conectó con algunos de los interrogantes que Jorge Huergo (2013) recopila en "Mapas y viajes por el campo de Comunicación / Educación": la pregunta por la subjetividad, por la experiencia, por la subjetivación de la misma que hacemos a través del lenguaje. También, los interrogantes acerca del reconocimiento: el reconocimiento por el mundo cultural del otro, reconocer que "el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que nosotros" (Huergo, 2013, p. 27) y, finalmente, el reconocimiento de sí entendido como "identidad narrativa" (Ricoeur, 2005, en Huergo, 2013), esto es, el poder contar nuestra historia, poder contarnos a nosotros mismos, no "ser contados" por los discursos dominantes. Si Ailín no necesitaba de un título que la avale para tocar en vivo en diferentes lugares, ¿qué era lo que limitaba su capacidad de identificarse a sí misma como música?

Luego de esa experiencia personal, conversé estas inquietudes con Rafael Blanco, en ese momento docente a cargo de una comisión de Comunicación y Educación, quien me ayudó a pensar algunas otras posibles conexiones y, finalmente, me contactó con Andrés Santos Sharpe y Victoria Matozo para que sean los tutores de este trabajo. Andrés y Victoria me ayudaron a convertir esas inquietudes iniciales en un caso, en determinar el recorte temático, en justificar por qué utilizamos los relatos de vida de los estudiantes del Centro Cultural IMPA como corpus de análisis, en rastrear qué autores o textos podían dialogar con esta tesina o ser parte del marco teórico.

Finalmente, todo terminó de tomar forma a partir de la apertura y disposición que mostraron, en un primer momento, los secretarios del centro cultural, Ezequiel y Leo, quienes se convirtieron en informantes clave para entender de una mejor forma el funcionamiento y la visión de esta organización social.

Más adelante, Alicia Unzalu, fundadora, una de las cuatro coordinadoras de los talleres y actual presidenta de la asociación civil, también mostró una total apertura y predisposición para complementar la caracterización del Centro Cultural IMPA La Fábrica (CC IMPA)y facilitar el acceso a los entrevistados. Además, Alicia mostró interés en el objetivo de investigación de esta tesina que, para ese momento, ya estaba definido junto a sus tres objetivos específicos, lo que significó, personalmente, una motivación y un reconocimiento importante al trabajo que estábamos llevando a cabo con Victoria y Andrés.

Les agradezco plenamente: a Andrés y Victoria el acompañamiento constante, preciso y consciente que realizaron desde nuestra primera reunión hasta las últimas correcciones. A todas las personas que llevan adelante y sostienen el Centro Cultural IMPA por la total predisposición e interés para que este trabajo sea llevado a cabo. A cada uno de los entrevistados. A Rafael por haber sido el primero en escuchar la primera inquietud que dio lugar a esta tesina y por haber tenido la gran idea de acercarme a Andrés y Victoria.

A Marina, Leandro, Emilia, Jimena, Santiago, Franco, Magalí y Lucas por haber transitado juntos esta carrera y por el aliento, las sugerencias y el empuje a lo largo de este trabajo.

A todos mis afectos por haberme escuchado y acompañado de principio a fin en cada instancia de este trabajo. En especial a Mariela, por entender cuando no se podía hablar de este trabajo, y a Ana Inés, por haberme acompañado en el proceso de escritura en el año más extraño de nuestras vidas.

Índice

1. 1) Introducción 6
1.1) Resumen de la propuesta 6
1.1.1) Organización de la tesina 6
1.2) Objetivo general, específicos y pregunta de investigación 7
1.3) Hipótesis 8
1.4) Por qué el Centro Cultural IMPA 8
1.5) Contexto: Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentinas (IMPA) 11
1.5.1) El Centro Cultural IMPA La Fábrica 13
Organización formal y población 13
Características de los talleres analizados 14
2) Marco teórico, estado del arte y metodología 16
2.1) Marco teórico 16
2.1.1) Identidad 16
2.1.2) Representaciones sociales 20
2.2) Estado del arte 22
2.2.1) Reconstrucción histórica: la “identidad de músico” y el desarrollo de los estudios formales de música en América Latina 22
2.2.2) Ser músico: entre definiciones académicas y de sentido común 24
2.3) Metodología 27
Población, muestra y unidad de análisis 28
Justificación metodológica 30
3) Lo institucional en la conformación de una identidad de músico en estudiantes del CC IMPA 32
3.1) La importancia de la titulación 33
3.2) ¿Por qué el IMPA? Objetivos de nuestros entrevistados y comparación con otras instituciones de enseñanza musical 37
3.2.1) Aficionados y profesionales 37
3.2.2) El valor institucional del CC IMPA 40
3.2.3) La enseñanza en el CC IMPA: la práctica sobre la teoría 44
3.3) Conclusiones parciales del capítulo 46
4) La dimensión de la práctica: las actividades de los músicos 47
4.1) Las prácticas del músico 48
4.2) Las prácticas musicales de los estudiantes del Centro Cultural IMPA 54
4.2.1) ¿Son músicas las candomberas? Los casos de Lucila y Daniela 59
4.3) Conclusiones parciales del capítulo 62

5) Conocimiento en tensión: los saberes del músico y otros itinerarios de reconocimiento . 63
5.1) Conocimiento y rol de la música 64
5.1.1) Música como profesión: pluriactividad y poliactividad 65
5.1.2) La música como segunda ocupación 67
5.1.3) La música como aficionado 70
5.2) El reconocimiento del otro como validador 72
5.3) Conclusiones parciales del capítulo 74
6) Conclusiones generales 76
Bibliografía 82

1. 1) Introducción

1.1) Resumen de la propuesta

¿Qué significa "ser músico" para las personas que estudian música por fuera del ámbito formal? ¿Qué sucede con una disciplina como la música, que no necesariamente exige la tenencia de un título, certificación o acreditación para poder desarrollarla en la mayoría de sus campos de desempeño? ¿Qué motiva a que una persona se identifique como músico?

A partir de estas inquietudes, esta tesina tiene como objetivo indagar qué entienden por "músico" los sujetos que atraviesan los talleres de formación musical que ofrece el Centro Cultural IMPA en un período sostenido de tiempo, y si se identifican a sí mismos como músicos a partir de esta experiencia.

Este objetivo se enmarca en la pregunta por los procesos de conformación identitaria de quienes llevan a cabo actividades de formación en instituciones que están fuera de los circuitos formales.

Para responder a esta pregunta, hemos definido tres dimensiones de análisis, cuya importancia para indagar sobre esta pregunta se detalla en el apartado "1.4 – Por qué el Centro Cultural IMPA". 1) La institución: si la identificación como músico se apoya en el tipo de institución donde se realizan los estudios; 2) la práctica: si se vincula a una puesta en práctica de aquello que se incorpora y 3) el conocimiento: si se vincula a un conocimiento específico que se aprende. Como corpus se analizaron relatos de vida (Bertaux, 1999) de nueve estudiantes de estos talleres. La metodología para la construcción del corpus y de su análisis se desarrolla y justifica en el apartado "2.3) Metodología".

1.1.1) Organización de la tesina

Considerando lo dicho, esta tesina se organiza de la siguiente manera. El primer capítulo introductorio detalla los objetivos, las preguntas de investigación, las hipótesis y explica el interés de plantear al Centro Cultural IMPA como campo.

Un segundo capítulo contextualiza el devenir histórico y la actualidad del CC IMPA. En el mismo se referencian las investigaciones que conforman el estado del arte de la cuestión y se explicita el marco teórico y las herramientas metodológicas utilizadas.

Luego, tres capítulos de análisis dedicados a cada dimensión de análisis y sus emergentes, respectivamente, a partir de los relatos de vida de los sujetos entrevistados: uno dedicado a la dimensión institucional de la formación musical, en el que se indagó el lugar de las trayectorias formales en la representación social del músico; otro dedicado al lugar de la práctica y el tipo de prácticas que hace y hacen al músico; finalmente, un capítulo que indagó acerca del lugar del conocimiento en la representación social del músico, en diálogo y tensión con el emergente del reconocimiento.

Finalmente, el capítulo seis de cierre retoma las conclusiones parciales de cada capítulo y recupera ciertos hallazgos del trabajo de análisis, sugiriendo posibles preguntas de investigación para trabajos futuros.

1.2) Objetivo general, específicos y pregunta de investigación

Como hemos anticipado, nuestro objetivo general es indagar si los estudiantes de los talleres de formación musical del CC IMPA se identifican o no como músicos en sus relatos y el porqué de esa identificación o la falta de la misma. Entendemos que este objetivo podría vincularse con la pregunta de cuáles son las representaciones de sí mismos de los sujetos en procesos de formación sin reconocimiento oficial. A partir de dicho objetivo, la pregunta de investigación que guía nuestro objetivo general es: ¿Cuáles son las formas de identificarse como músico que tienen los sujetos que decidieron inscribirse en un taller musical en el centro cultural IMPA La Fábrica? Para responderla, se trabajaron tres objetivos específicos que responden a las siguientes preguntas, cuyo interés es explicado al comienzo de cada capítulo de análisis:

1) Explicar el papel de la institución educativa en este proceso de construcción identitaria; ¿cómo influye la institución para que la misma tenga o no lugar? ¿Qué sucede con la titulación y la institucionalización del capital cultural que representa
2) Indagar el lugar de la práctica musical en las representaciones sociales de los sujetos. ¿Cuáles son las actividades que debe realizar un músico para ser considerado como tal? ¿Qué actividades hacen los sujetos? ¿Cómo las autoperciben?
3) Analizar la noción del conocimiento: ¿qué tipo de conocimiento hace a un músico? ¿Qué tipo de conocimientos trabajan los docentes de estos talleres? ¿Cómo repercuten en la identificación de los sujetos como músicos? A la vez, como un emergente del

trabajo de campo, la idea de un reconocimiento que radica en otros aspectos apareció junto a esta última dimensión.

1.3) Hipótesis

Luego de un primer ingreso al campo con el objetivo de recopilar información general sobre la formación musical en el CC IMPA y a partir del diálogo con informantes clave como los coordinadores o asistentes al taller, partimos de la siguiente premisa: el IMPA, como instituto informal que no tiene reconocimiento oficial, dificulta la identidad de músico en sus estudiantes. A partir de ello, trabajamos las siguientes hipótesis secundarias: 1) quienes poseen una proyección profesional a futuro vinculada a la música tienden a identificarse como músicos en mayor medida que quieren no se proyectan de tal forma; 2) La formación centrada en la práctica, que se opone a la formación tradicional de conservatorios (énfasis en la lectura musical y la teoría) dificulta la identificación como músicos de los estudiantes.

1.4) Por qué el Centro Cultural IMPA

El Centro Cultural IMPA fue elegido como campo de nuestra investigación debido a que nos interesa analizar cómo es el proceso identitario como músicos en un espacio donde el reconocimiento como tal no está dado por la vía institucional.

Nuestra unidad de análisis son los estudiantes de talleres musicales de este centro cultural. La elección de esta unidad de análisis se da a partir de que nos interesa analizar la construcción subjetiva de estos sujetos respecto a la identidad de músico y a las características del espacio formativo que atraviesan.

Asimismo, los talleres musicales del CC IMPA no cuentan con un plan de estudios formal, no están organizados por niveles, no otorgan titulación ni tienen programas que se ajusten al de conservatorios musicales o a alguna legislación particular.

De todas formas, también se destacan algunos aspectos que se relacionan con dinámicas institucionales similares a los de las trayectorias de educación formal: para dar un taller, el docente interesado debe presentar un proyecto y el mismo es revisado y aprobado por la conducción del IMPA; existe una coordinación que evalúa las propuestas de acuerdo a un criterio político y pedagógico; hay horarios de clase y duración establecidos; los estudiantes

deben inscribirse y abonar una cuota y, si bien los talleres no se “aprueban” o “desaprueban”, se organiza una muestra a fin de año para exponer lo trabajado a lo largo de la cursada.

Hay disciplinas, como el derecho o la medicina, en la que la titulación oficial es determinante para la identificación y reconocimiento de un sujeto como parte de la misma debido a la necesidad de la matrícula para el ejercicio profesional. En la música, en cambio, la autorepresentación o el reconocimiento de un sujeto como músico no están necesariamente ligada a la obtención de un título o credencial.

En un estudio realizado por Dawn Bennett (2010) se relevaron las conclusiones de dos grupos de músicos que debían debatir la redefinición del término “músico” a partir de la premisa “músico es la persona que practica la profesión musical en uno o varios campos especializados” (Bennett, 2010, p. 140). Uno de los grupos concluyó que la autodefinición es fundamental, mientras que el otro grupo destacó la función social de la música: implicación emocional, comunicación, contribución a la sociedad, entretenimiento. Estas conclusiones se vinculan con nuestro objetivo: a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a los sujetos, hemos indagado la autodefinición como músico en sus trayectorias vitales. A la vez, hemos indagado acerca de las diferentes formas que asume la función social de la música, relevadas en el segundo grupo de músicos del estudio de Bennett.

Al tomar como unidad de análisis al individuo que asiste a talleres de una institución que no entrega una certificación que permita institucionalizar el capital cultural incorporado (Bourdieu, 1987), se indagó en principio respecto a tres dimensiones que pueden determinar la identificación o no como músico:

a) una dimensión institucional, cuyas subdimensiones son la importancia/relevancia de la titulación y la institución educativa en tanto espacio reconocido socialmente;

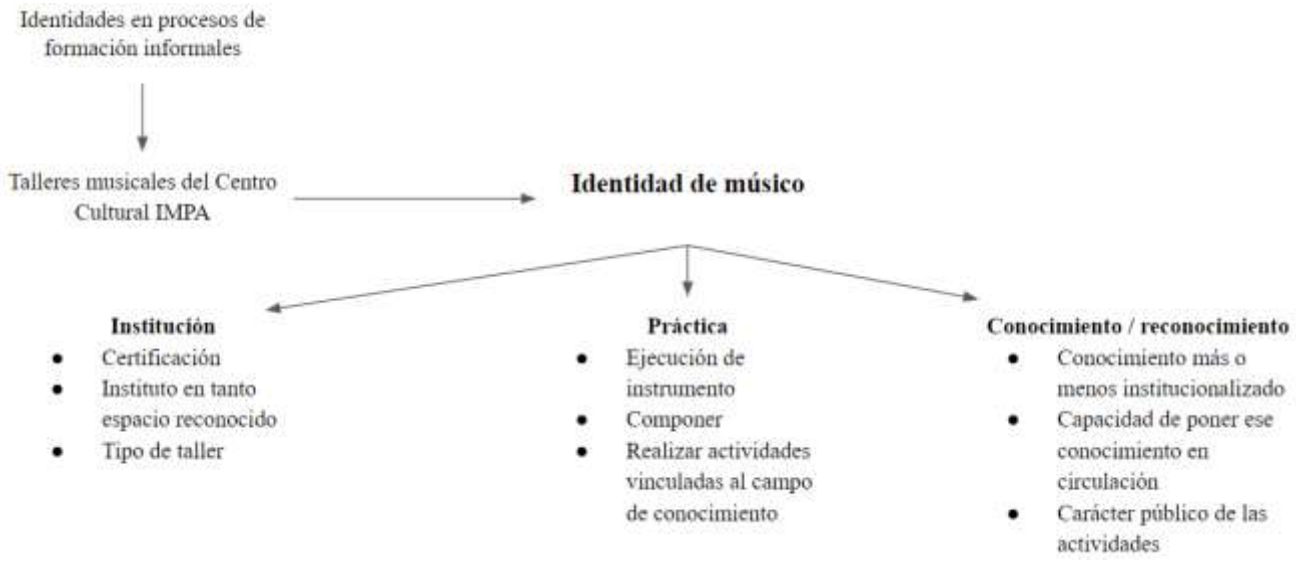
b) una segunda dimensión de la práctica, en la que se indagan qué actividades permiten identificarse/ser identificado como músico y qué características deben tener las mismas.

c) una tercera dimensión en relación al conocimiento, en la que se parte de un presupuesto ligado, por un lado, a la enseñanza de un conocimiento teórico transmitido por un docente y, por otro, un conocimiento práctico, saber hacer relacionado a la ejecución del instrumento. En el trabajo de campo, sin embargo,

emergió una nueva dimensión a partir del relato de los individuos, la del reconocimiento, que atraviesa y tensiona el conocimiento.

El siguiente cuadro esquematiza estas dimensiones:

Cuadro 1. Dimensiones de análisis.



Fuente: Elaboración propia

El interés de esta tesina es analizar dichas dimensiones de acuerdo a cómo las personas entrevistadas configuran su subjetividad, entendiendo esta última como una articulación entre experiencia y lenguaje:

> Las experiencias son aquellos acontecimientos y conductas que se dan en las formaciones sociales, no aisladamente, sino como puntos en la trama de una cultura. Pero la experiencia está constituida por el lenguaje, por medio del cual la nombramos, pero a través del cual la hacemos posible o la obturamos. El lenguaje, a la vez que permite interpretar y actuar nuestra experiencia, es constitutivo de la subjetividad. El lenguaje no es algo abstracto, separado de la subjetividad, sino que es **en** el lenguaje donde nos subjetivamos (Huergo, 2013, p.25).

Es por esta capacidad subjetivadora del lenguaje que el corpus está conformado por entrevistas a los sujetos. ¿Cómo se nombran a sí mismos? ¿Desde qué lugar de enunciación? ¿Existe un nosotros? ¿Existe un otro que limita la capacidad de nombrarse a sí mismos? Realizar estas preguntas en el contexto particular del Centro Cultural IMPA resulta de interés

a partir del descentramiento y deslocalización de los procesos de formación subjetiva que Huergo (2013) señala:

> Los procesos de formación subjetiva se han descentrado y deslocalizado. Los condicionamientos, bajo la forma de referentes y de referencias formativas, se han multiplicado, y son abiertos, transitorios, múltiples e inestables. Las interpelaciones se suscitan desde diferentes polos, algunos institucionalizados y otros no, frente a los cuales nos reconocemos e incorporamos saberes, conocimientos, conductas, valores, etcétera (Huergo, 2013, p. 26).

Entonces, reconociendo a las múltiples trayectorias de aprendizaje no formal como uno de estos polos posible, ¿qué características asociadas al "ser músico" reconocen en sí mismos quienes deciden estudiar en el CC IMPA? ¿Encuentran nuevas maneras de verse a sí mismos o de ver a la música a raíz de haber atravesado esta experiencia?

Antes de analizar los testimonios de quienes asisten a los talleres musicales del Centro Cultural, es necesario recuperar el contexto de IMPA en general y el marco teórico y metodológico desde el que nos situamos.

1.5) Contexto: Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentinas (IMPA)

Los orígenes de Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentinas (IMPA) se remontan a hace alrededor de cien años: IMPA aparece a fines de la década de 1920, con base en un establecimiento de fundición de metales. Años más tarde, en 1935, se incorporan capitales alemanes. Llegó a contar con 4.000 obreros y cuatro establecimientos, tres de ellos en la provincia de Buenos Aires y un cuarto ubicado en la ciudad de Buenos Aires, el único que sigue funcionando (Adriani, 2018).

La fábrica atravesó períodos de estatización y, luego, asumió una forma de gestión cooperativa. Hacia fines de los ´90, a causa de las políticas de desindustrialización del modelo neoliberal, sumadas a la crisis de la convertibilidad y en el marco de una lógica de vaciamiento impuesta por el Consejo de Administración de aquel entonces, se corría el riesgo de que la fábrica cese sus operaciones. Ante esa coyuntura, un grupo trabajadores ocupó la fábrica en el mes de mayo de 1998 para mantenerla en funcionamiento (Adriani, 2018). Eso desencadenó una serie de acciones de lucha y resistencia de estos trabajadores que finalmente consagró a IMPA como la primera fábrica recuperada del país. El nombre de la cooperativa,

"22 de mayo", se debe a que ese fue el día en que obtuvieron la autorización judicial para continuar allí su producción. El apoyo de parte de diferentes agrupaciones y actores sociales que recibió aquel grupo de trabajadores determinó que, luego, decidan abrir el espacio a otras actividades vinculadas a la educación y la cultura:

> Se creó dentro del mismo edificio de la fábrica un Centro Cultural que ofreció diversas actividades. Los trabajadores también pusieron en marcha junto a otras organizaciones educativas y comunitarias un bachillerato popular de jóvenes y adultos. En IMPA tuvo su origen el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) que con la consigna "Ocupar, Resistir, Producir" se convirtió en eje político y simbólico de las recuperaciones, las que se daban en el contexto de movilizaciones y luchas populares frente a la recesión y crisis del régimen de convertibilidad (Adriani, 2018, p. 12).

El centro cultural que se creó en aquel entonces no es el mismo que funciona ahora, pero marca cómo la fábrica se convirtió en el territorio de diversas experiencias sociales, culturales, educativas y comunicacionales desde ese momento. El edificio donde se desarrollan estas actividades está ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el barrio de Almagro. La ley 27224/15[1] ampara y protege las actividades de la Cooperativa en este edificio. La ley determinó la expropiación definitiva del inmueble y su entrega en comodato a la Cooperativa.

En el artículo 3 de la ley, queda aparejada la existencia del bachillerato popular y del centro cultural como condiciones para mantener el comodato:

> El Poder Ejecutivo nacional cederá, en comodato, los inmuebles expropiados por la presente ley a la Cooperativa de Trabajo 22 de Mayo Limitada para la consecución de su objeto social, con la condición de dar continuidad a las actividades culturales, educativas y sociales que en ellos se realizan por intermedio de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares y la Asociación Cultural IMPA La Fábrica. El contrato establecerá las causales de resolución y demás condiciones que aseguren los fines previstos en esta ley (Ley 27224/15, artículo 3°).

[1]Fuente: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/257202/norma.htm. Relevado el 10 de julio de 2019

Creemos que considerar esta breve historia del espacio donde tienen lugar las actividades del centro cultural era necesario para poder realizar una caracterización del mismo más contextualizada y entender por qué desde la dirección del Centro Cultural sostienen el compromiso de impulsar valores solidarios, cooperativos y autónomos, así como una apuesta por "promover el pensamiento crítico, la conciencia social, el sentido de la identidad, el respeto a la diversidad y sobre todo, manteniendo el faro de los Derechos Humanos"[2].

1.5.1) El Centro Cultural IMPA La Fábrica

Organización formal y población

Legalmente, el centro cultural es una asociación regida por la Inspección General de Justicia. Además de todos los cargos y designaciones que implica esta figura legal, el centro cuenta con cuatro coordinadores generales y dos secretarios. La modalidad de trabajo que llevan a cabo es participativa: mensualmente se convoca a una reunión a la que asisten los coordinadores, los talleristas y los integrantes de los grupos teatrales que funcionan en el espacio.

La concepción de los coordinadores respecto a los talleristas y los grupos teatrales está asociada con la valorización de su tiempo y del trabajo que realizan, por eso prefieren hablar de trabajadores del arte y no de artistas[3]. La financiación del espacio es autogestiva: se divide un porcentaje de lo recaudado por los talleres y las obras de teatro con los profesores y a través de la realización de festivales y otro tipo de eventos multitudinarios.

Para dar clases en el espacio, el interesado debe acercar un proyecto con requerimientos, información personal y estructura de las clases. Este proyecto es evaluado por la conducción del centro cultural y luego se pauta una reunión para indagar en profundidad esa propuesta. En esa instancia cobra mucha importancia el compromiso, "que ideológicamente tengan que ver con el espacio, porque acá es todo muy a pulmón"[4]. Se pide un currículum del tallerista en el cual no tiene tanto peso que tenga una trayectoria extensa, pero sí que pueda demostrar que está formado y que puede cumplir un rol de enseñanza. Según Alicia Unzalu:

> Lo que vemos mucho es desde qué lugar buscan enseñar. ¿El otro es un cuenco vacío? ¿El que tiene el conocimiento sos vos? Nosotros no podemos ver esa idea

[2] Entrevista a Ezequiel, secretario del CC IMPA, junio 2018.
[3]Entrevista a Alicia Unzalu, coordinadora y presidenta de la asociación, julio 2019
[4] Entrevista a Alicia Unzalu, julio 2019

> de educación bancaria. Tratar de ver desde dónde se para la persona. Tiene que haber una combinación entre currículum y la experiencia de enseñarle a otro (Entrevista a Alicia Unzalu, Coordinadora y Presidenta de la Asociación).

La coordinación evalúa, además, que la propuesta no se "pise" con otro taller ya existente, es decir, que no ocupe el mismo campo de conocimiento. Una vez aprobado, la coordinación no interfiere con la modalidad o desarrollo de los talleres. Esta coordinación no es específica de los talleres de música, sino de todo el centro cultural en general.

Respecto a la población estudiantil, la misma está compuesta, de acuerdo a Unzalu, principalmente por jóvenes de entre dieciocho y treinta y cinco años, aunque formalmente no existe ninguna condición y también participan, aunque en menor medida, personas por fuera de ese rango etario. Respecto al género, la mayoría son mujeres: en julio de 2019, de un total de 205 alumnos, 139 (67,8%) eran mujeres y 66 (32,2%) hombres, aunque desde la coordinación no consideran que realicen una acción específica para que esto suceda. Alicia Unzalu también aclara que "el tipo de público es variado, es decir, que no necesariamente se acercan conociendo la historia de lucha o el compromiso político del espacio, los motivos por los que llegan son diversos"[5].

Los estudiantes del Bachillerato Popular IMPA pueden participar con una beca completa de los talleres. La única condición es que mantengan la regularidad como alumnos en el Bachillerato para colaborar con la finalización de sus estudios secundarios.

Para inscribirse en alguno de los talleres, los pasos formales son presentarse personalmente dejando nombre y apellido, mail y teléfono y abonar la cuota mensual. El período de cursada de los talleres es de febrero a diciembre y pueden inscribirse nuevos estudiantes en cualquier momento del año, excepto en el último mes. Para comenzar no se realiza ningún examen de ingreso, pero sí se intenta hacer una nivelación con el nuevo participante para poder integrarlo al grupo.

Características de los talleres analizados

Los talleres del centro cultural dedicados a la enseñanza musical son cuatro: ritmos afrobrasileros, guitarra, candombe y canto con caja. La cantidad de alumnos, los docentes a cargo y el arancel mensual pueden observarse en el siguiente cuadro:

[5]Entrevista a Alicia Unzalu, julio 2019

Cuadro 2. Talleres musicales del Centro Cultural IMPA

Taller	Docente	Cant. Asistentes (julio 2019)	Arancel en julio 2019
Candombe	Pablo Martínez	14	$600,00
Ritmos Afrobrasileros	Fernando Aguirre, Pablo Martínez, Santiago Benítez	15	$600,00
Canto con caja	Mauricio Cucién	7	$800,00
Guitarra y experimentación musical	Fabio Obregón	5	$600,00

Fuente: elaboración propia

Los talleres no tienen necesariamente una linealidad secuencial, no se aprueban o desaprueban y el alumno no recibe un título o diploma una vez finalizada la cursada. Los programas de los talleres que se dictan son realizados por los profesores del mismo y pueden o no ajustarse a los de otras instituciones educativas. El alumno, entonces, no tiene otra exigencia que asistir al taller y practicar lo visto en la clase. También puede, si está interesado, participar de las muestras de fin de año que organiza cada taller para exhibir lo trabajado.

Al momento de consulta, todos los talleres se dictaban en días de semana por la tarde, en la franja de las 18 y las 21 horas. Todos son abiertos a todo público, no hay ningún requisito de entrada o la necesidad de contar con experiencia previa para participar y los materiales son provistos por el Centro Cultural. El taller de candombe, además de poner a disposición la cuerda de tambores, cuenta con un momento que uno de los entrevistados definió como ritual, en el que encienden una fogata para poder afinar los instrumentos antes de comenzar a tocar.

Respecto a los asistentes, en candombe, canto con caja y ritmos afrobrasileros, los talleres mantienen una base de asistentes permanentes a través de los años, que se renuevan paulatinamente. Guitarra, en cambio, posee un mayor dinamismo año a año.

En canto con caja y en ritmos afrobrasileros, además, las actividades del grupo exceden el espacio de la fábrica y participan en manifestaciones o tocan en distintos tipos de jornadas musicales y distintos tipos de actividades sociales.

Al momento de realizar las primeras entrevistas, entre julio y agosto de 2019, todos los talleres ya estaban trabajando en función de la actividad a realizar para la muestra de fin de año. Es decir que esta muestra articula en gran parte el devenir de los cursos.

Habiendo destacado algunas características de esta trayectoria particular, consideramos que para nuestro propósito es importante tener en cuenta con qué idea y visión del músico se han cristalizado las instituciones que históricamente han sido las encargadas de la formación musical en el circuito formal. Siguiendo a Alabarces (2008):

> Es imposible analizar un fenómeno como el de la música popular fuera de una mirada de totalidad, que reponga el mapa de lo cultural [...] en una sociedad determinada. Caso contrario, ocuparnos de estas zonas libres de la cultura puede llevarnos a la autonomización populista, a la celebración del fragmento aislado, de ese espacio donde el débil se hace fuerte y celebra su identidad, su libertad, su creatividad cultural, sin ver las innumerables ocasiones en que el poderoso marca los límites de lo legítimo y lo enunciable. (Alabarces, 2008, s/p)

Considerábamos que las representaciones sociales (Moscovici, 1979) que rastreemos en el discurso de nuestros entrevistados pueden contener significados asociados al devenir histórico de la instrucción musical. Como sostiene Alabarces, pueden ser los límites de lo legítimo y enunciable, especialmente para lo que hemos denominado la dimensión institucional, ya que entendemos que forman parte del ideario común acerca de las trayectorias formales para adquirir estatus de "músico". Por eso, en el apartado "2.2) Estado del arte" retomamos diferentes trabajos que han trabajado sobre esta cuestión.

2) Marco teórico, estado del arte y metodología

2.1) Marco teórico

2.1.1) Identidad

La pregunta acerca de si los sujetos que estudian música por fuera del ámbito formal logran o no desarrollar una identidad de músico, hace necesario que expliquemos qué entendemos por "identidad" en este trabajo, a raíz de la necesidad de tomar distancia de cualquier acepción esencialista del término y delimitar el carácter coyuntural, nunca acabado, relacional del concepto (Arfuch, 2005).

Leonor Arfuch (2005) retoma la posición de varios autores que han redefinido el término y enfatiza la cualidad simbólica, relacional e intersubjetiva de las identidades. La autora explica que "el debate modernidad/posmodernidad iniciado en los ´80 en torno del ´fracaso´ de los ideales de la Ilustración, había abierto camino a un potente replanteo teórico de los fundamentos del universalismo" (Arfuch, 2005, p.22). Este fracaso desplazó el punto de mira de los "grandes relatos" al de los "pequeños relatos", dándole lugar a la pluralidad de voces. En este contexto surge la necesidad de redefinir el concepto, a tal punto que:

> Es casi imposible, en el léxico académico, utilizar la vieja palabra sin aligerarla de su carga originaria —lo esencial, lo innato, lo idéntico a sí mismo, lo que determina, lo que permanece, etc.— y sin un replanteo en torno de su articulación al plano de la subjetividad contemporánea (Arfuch, 2005, p.23).

Una experiencia de formación musical como la que analizamos, que no se rige por ningún tipo de plan educativo organizado por una esfera estatal ni cuenta con reconocimiento del Estado, aporta a la pluralidad de experiencias y de discursos posibles alrededor de una disciplina como la música. Presuponemos, sin embargo, que la existencia de una concepción "oficial" de la misma disciplina ,como la de los conservatorios de música y en la actualidad algunas universidades, en donde podemos reconocer trayectorias definidas desde una esfera formal y las cuales entregan una certificación que institucionaliza ese capital cultural adquirido (Bourdieu, 1987), limita o condiciona la capacidad de autorepresentación de los sujetos que eligen esta vía alternativa y, a la vez, justifica la necesidad de contar en nuestro campo de conocimiento con trabajos que indaguen este tipo de representaciones.

Consideramos que la manera de estudiar experiencias de este tipo es similar a como Antonio Gramsci considera que debe estudiarse el folklore:

> Se le debe estudiar [...] como "concepción del mundo y de la vida" —implícita en gran parte— de determinados estratos (determinados en el tiempo y en el espacio) de la sociedad, en contraposición (también esencialmente implícita, mecánica, objetiva) a las concepciones del mundo "oficiales" [...] surgidas con la evolución histórica (Gramsci, 1967, pp. 329 y 330).

Además de servir como marco, creemos que la contraposición a la que hace mención Gramsci también justifica la necesidad de explicitar cómo entendemos la identidad en este trabajo: Stuart Hall (2003) explica que la necesidad de seguir pensando con conceptos que en

su forma esencialista original ya no son útiles responde a la ausencia de otros conceptos diferentes que puedan reemplazarlos. Se deconstruye el concepto para reubicarlo en un paradigma diferente del de origen. Hall retoma el pensamiento sobre el límite de Jacques Derrida (1981) para señalar a la identidad como un concepto que "funciona ´bajo borradura` en el intervalo entre inversión y surgimiento; una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto" (Hall, 2003, p.14).

Desde este punto de vista, la identificación, una cuestión que Hall considera clave para rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursivas, tiene que ser alejada de su concepción del sentido común:

> En el lenguaje del sentido común, la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento. En contraste con el «naturalismo» de esta definición, el enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre «en proceso». […]Y puesto que como proceso actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de «efectos de frontera». Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso (Hall, 2003, p. 15-16).

Desde este enfoque se destaca el carácter condicional y contingente de la identificación. Este punto de vista nos permite entender que no estaremos buscando una definición unívoca y para siempre respecto a la identificación como músicos en nuestros testimonios, pero sí nos habilita a rastrear cómo aparece representado ese exterior constitutivo, que presuponemos que estará determinado por la conciencia de estar atravesando un proceso de educación no formal, con sus límites y posibilidades.

La búsqueda de estos límites simbólicos en nuestro corpus de entrevistas es lo que nos permite rastrear las dimensiones de análisis vinculadas a los tres objetivos específicos planteados.

El concepto de identidad en esta reapropiación conceptual pasa a ser estratégico y posicional, alejado de miradas esencialistas. Las identidades están cada vez más fragmentadas y en un

proceso constante de cambio y transformación. En este paradigma, las preguntas están vinculadas al proceso de devenir y no de ser: "No ´quiénes somos` o ´de dónde venimos` sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos" (Hall, 2003, pp. 17 y 18). Esa construcción de las identidades dentro del discurso hace que se deba considerarlas:

> Producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. Por otra parte, emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida. [...] Sobre todo, y en contradicción directa con la forma como se las evoca constantemente, las identidades se construyen a través de la diferencia (Hall, 2003, p. 18).

En un estudio sobre identidad profesional, Bolívar, Fernández Cruz y Molina (2005) destacan que:

> Las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él" (Bolívar *et al*., 2005, p.3).

Es a partir de esta ida y vuelta entre la marcación de la diferencia que desarrolla Hall y la construcción identitaria que se da a partir del reconocimiento del otro que esta tesina indaga la representación social del músico y la representación de sí que los estudiantes manifiestan en sus relatos. Se indagan las dimensiones señaladas respecto al aprendizaje musical en este espacio social de interacción específico. A la vez, creemos necesario entender cómo afecta "el afuera": cómo la existencia de ciertas instituciones y recorridos avalados por el Estado para adquirir estatus de músico puede modelar la capacidad de representación de sí de los sujetos. Para enmarcar nuestra tarea, en el estado del arte de esta tesina (apartado 2.2) se desarrollan brevemente cuáles han sido esos ámbitos históricos e institucionales específicos en donde se han producido aquellas formaciones y prácticas discursivas que marcan quién y cómo es reconocido como músico desde las vías formales u oficiales.

2.1.2) Representaciones sociales

Para indagar las representaciones asociadas a la idea de "músico" de nuestros entrevistados, hemos tomado la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979) y las ampliaciones conceptuales de Denise Jodelet (1986, 2011) y Jean-Claude Abric (2001).

Las representaciones sociales son un concepto que repara en el carácter productor y no solo reproductor del conocimiento y en la naturaleza social del mismo. Según Moscovici (1979) "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad" (p. 18).

Para Jodelet (1986), las representaciones sociales deben ser abordadas "como *el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real*" (p. 474). La definición general que propone la autora es que el concepto de representación social:

> Designa una forma de conocimiento específico, el de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.
>
> Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de la organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (Jodelet, 1986, p. 474).

La autora explica que la elaboración de una representación social, es decir, el pasaje de objeto a representación, se da a partir de dos procesos: la objetivación y el anclaje (Jodelet, 1986). Estos procesos muestran "la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio" (Jodelet, 1986, p. 480).

Jodelet (1986) define a la objetivación como "una operación formadora de imagen y estructurante" (p. 481). Esta operación consiste en tres pasos: 1) una construcción selectiva de la información circundante de acuerdo a criterios culturales y criterios normativos; 2) una reconstrucción esquemática que forma un "núcleo figurativo" compuesto por una serie de elementos que conforman una imagen del objeto y 3) la naturalización, mediante la que este modelo figurativo adquiere carácter de evidencia (Jodelet, 1986).

Complementariamente, el anclaje se refiere “al enraizamiento social de la representación y de su objeto” (Jodelet, 1986, p. 486). Los elementos objetivados se integran a los modelos de pensamiento. El objeto se enraiza en una red de significaciones culturales, ideológicas y valorativas previas (Jodelet, 1986).

Por su parte, Abric (2001), desde un enfoque estructural, considera que:

> La representación es constituida pues de un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado. Además este conjunto de elementos es organizado y estructurado. El análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan así obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura (Abric, 2001, p.8).

Esta aproximación estructural propone una organización interna de las representaciones sociales llamada la hipótesis del núcleo central, que plantea que las representaciones están organizadas alrededor de un núcleo que tiene una función generadora y organizadora (Abric, 2001). El núcleo central de la representación social constituye su elemento más estable. A la vez, la existencia de un sistema periférico permite que las representaciones sociales tengan estabilidad y consenso, a partir del núcleo central, y flexibilidad y diferencias entre los sujetos a partir de estos elementos periféricos (Abric, 2001).

A partir de esta conceptualización hemos indagado cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes del CC IMPA de la idea de músico, de la formación musical por fuera del circuito reconocido oficialmente y sobre el tipo de conocimiento que adquieren en estos talleres. Esto nos permitió entender cuáles son sus limitaciones o sus motivaciones para verse a sí mismos como músicos o no músicos.

También, a raíz de la distinción estructural entre núcleo central y sistema periférico pudimos discernir ciertas cuestiones en común que aparecen como componentes del núcleo central compartido y diferencias atribuibles a las modulaciones personales de cada sujeto.

Consideramos que indagar las representaciones sociales de nuestros entrevistados fue un paso fundamental para poseer un marco que nos permita explicar sus posibilidades de identificarse o no como músicos en relación a la trayectoria de formación alternativa que eligieron.

2.2) Estado del arte

En función de tener una aproximación a lo que se entiende por "músico" que nos sirva de antecedente para comparar con los testimonios de nuestros entrevistados, en este apartado tomamos, por un lado, una investigación de Luis Mesa Martínez (2013) para describir de manera breve cuáles han sido los caminos formales para obtener reconocimiento como músico. Por otro, recuperamos diferentes investigaciones o ensayos que hayan indagado sobre la pregunta "qué es ser músico".

2.2.1) Reconstrucción histórica: la "identidad de músico" y el desarrollo de los estudios formales de música en América Latina

Históricamente, el concepto de músico profesional se asocia a un proceso de institucionalización en América Latina que se fortaleció en el siglo XIX con la fundación de los primeros conservatorios del continente (Mesa Martínez, 2013).

Los antecedentes de este proceso se remontan a la Antigüedad y la conceptualización del perfil que debe cumplir un músico para alcanzar un nivel de profesionalización ha variado en cada momento. Ya en los antecedentes más remotos de la formación musical clásica, Warren Anderson (2011, en Mesa Martínez, 2013) destaca la importancia de la relación maestro-pupilo en distintos casos de instrucción tanto vocal como instrumental en la Antigua Grecia. El autor subraya el peso de grandes figuras como Alemán de Esparta y Safo de Lesbos en el entrenamiento especializado en danza y canto de mujeres jóvenes. Mesa Martínez destaca también cómo en esta etapa se puede observar, de acuerdo a la obra de Píndaro (c. 518-438 A.C.), cómo se revelaban datos sobre la eminencia de ciertos instrumentos específicos como el *aulos*, las *liras*, o las *kitharas*.

En paralelo con la importancia de la formación práctica en la Antigua Grecia, existía también una disputa acerca de si la música se debía considerar como una disciplina artística o científica. Los pitagóricos defendían el número como unidad de construcción exacta que permitía comprender las propiedades físicas del sonido. Pese a que existían también figuras como Aristoxeno (c. 364-304 a.C.), discípulo de Aristóteles, que ponderaban la contemplación del arte del sonido sin recurrir a justificaciones numéricas exactas, la postura pitagórica fue la que terminó dominando la teoría y, por lo tanto, también la práctica de la educación musical, incluso más allá de las fronteras de Grecia. Esto no significa que la predominancia de la "teoría" sobre la "práctica" sea de tintes universalistas, pero sí es

importante para comprender las influencias y la impronta de diferentes instituciones de formación musical a lo largo de la historia occidental (Mesa Martínez, 2013).

Mesa Martínez sostiene que la fundación de las primeras universidades europeas constituye el momento en el que podemos encontrar referencias precisas en occidente de la música como una disciplina formal de estudios, tanto en su calidad de ciencia matemática como en su naturaleza artística y humanística. La herencia grecorromana es fácilmente detectable en estas carreras: Boëthius (480-524) fue uno de los autores más influyentes en esta nueva formación musical, tanto por estar incluidos sus escritos en la formación de músicos como por ser consultado y citado frecuentemente por maestros y alumnos. Este autor retomaba en su obra los aportes de Pitágoras y los planteamientos sobre las propiedades físicas del sonido. Cuenta también con una clasificación del músico en tres tipos:

1) Instrumentista

2) Poeta o compositor de cantos

3) El músico capaz de juzgar la ejecución tanto instrumental como vocal a partir de su capacidad racional (Bonds, 2003, en Mesa Martínez 2013).

Para Boëthius, la última categoría era la más importante, por estar fundamentada en la razón y ser la única verdaderamente musical. Que este haya sido el autor más influyente en el inicio de la formación universitaria, deja en evidencia la preponderancia de la teoría sobre la práctica.

El siguiente hito importante en la historia de la formación musical para nuestras intenciones, es la institucionalización de las primeras escuelas de música de nivel profesional. El siglo XIX fue un marco propicio para la fundación de numerosos conservatorios tanto en Europa como en América. Reponemos este recorrido porquelos modelos europeos fueron y siguen siendo un marco de referencia para el establecimiento de escuelas de música en América. Por eso, es importante entender el origen de la formación musical europea en general y de sus conservatorios en particular. Si bien el término “conservatorio” en sus orígenes se liga con la idea de conservar un patrimonio cultural propio tanto en América por los ideales de emancipación como en Europa por un creciente nacionalismo, la pronta necesidad de estandarizar metodologías y la búsqueda de la internalización en la vida musical contribuyó a que se diluyan las fronteras.

Francia fue uno de los países cuyos modelos fueron de gran influencia en América. Cuenta, además, con el primer conservatorio organizado para la formación del músico profesional sin propósitos caritativos[6] y bajo parámetros seculares, el *Conservatoire de Musique* de París, fundado en 1795. El conservatorio de París se preocupó desde un principio por la creación de métodos uniformes de pedagogía musical y por estandarizar su plan de estudios y de exámenes mediante descripciones detalladas que garantizaban la calidad integral de su programa (Mesa Martínez, 2013).

Los conservatorios europeos fueron los lugares de formación de muchas figuras de Latinoamérica que luego buscaron los medios para difundir el legado de estas escuelas en sus países de origen. En el caso de Argentina, el Conservatorio de Música de Buenos Aires fue fundado en 1893 por Alberto Williams, cuya formación había tenido lugar en el conservatorio de París (Ceñal y García, 2002, en Mesa Martínez, 2013). Esta proliferación de conservatorios y escuelas de música en el siglo XIX implicó para el continente americano un proceso de profesionalización que determinaría significativamente el futuro de sus músicos.

Consideramos importante este repaso por la posibilidad de que estas características históricas de la formación de músicos profesionales —preponderancia de la teoría sobre la práctica, estatus dominante de ciertos instrumentos, importancia de la figura de prestigio del maestro, predominio de modelos euro-centristas— podían formar parte de las representaciones sociales de quienes atraviesan experiencias no formales de educación musical y, por lo tanto, ser un obstáculo simbólico a la hora de identificarse como músicos.

En la música, sin embargo, no es exclusivamente a través del nombramiento institucional que un sujeto puede identificarse/ser identificado como músico. A veces, tampoco es suficiente. En el siguiente apartado, tomamos los aportes de Bennett (2010), Small (1998) y O'Neill (2002) como investigaciones que han intentado responder la pregunta "qué es ser músico".

2.2.2) Ser músico: entre definiciones académicas y de sentido común

En ciertas profesiones o disciplinas resulta imposible que alguien se pueda identificar como parte de ese grupo sin una titulación que lo respalde, como, por ejemplo, la matrícula necesaria para ser escribano público o la certificación requerida para ejercer la medicina. En

[6] En Mesa Martínez (2013) se explica que el origen de los conservatorios está vinculado con las clases de música que se dictaban en orfanatos. La calidad de la instrucción y el prestigio de las figuras que ejercían como maestro dio lugar a que personas interesadas en formarse como músicos comiencen a asistir a las clases abonando una cuota.

el caso de la música es diferente. Susan O'Neill (2002) investiga acerca de la identidad de sí de músicos jóvenes y explica que, en las culturas occidentales, un músico es identificado usualmente como alguien capaz de tocar un instrumento musical. Sin embargo, la autora destaca que esta definición tan estrecha recibió críticas desde múltiples campos de conocimiento y que, a pesar de no existir un acuerdo general acerca de en qué consiste ser músico, sí hay acuerdo en que debería ir más allá de solamente la habilidad para tocar.

O'Neill (2002) explica que, aunque se reconoce lo anterior, los discursos de sentido común, como también los científicos, continúan distinguiendo entre quiénes son músicos y quiénes no. Esto produce que los jóvenes entiendan la distinción músico/no músico a través de múltiples contextos y factores simbólicos asociados a las maneras en que la música es producida y distribuida, como también escuchada y entendida (O'Neill, 2002).

En entrevistas que realiza a mujeres adolescentes que asisten a clases de música, la autora detecta que a pesar de ser consideradas talentosas por su entorno y de haber alcanzado las más altas calificaciones de grado en sus estudios en al menos un instrumento, en tres cuartos de los testimonios aparecen factores limitantes para que puedan identificarse como músicas. Por ejemplo, creer que un músico es únicamente quien toca en público o no haber aprobado el examen de ingreso a una academia de música. Como investigación previa a esta tesina, es interesante considerar cómo la autora pudo identificar qué sujetos que llevan adelante estudios formales de música tienen en sus discursos contradicciones acerca de si logran identificarse o no como músicos[7].

Esto refuerza nuestra hipótesis de que podían existir dificultades para identificarse como músicos entre los estudiantes del CC IMPA, quienes, además, no cuentan con una trayectoria formal en contraposición al caso comentado. Nuestro trabajo consistió en extraer de sus testimonios aquellos factores que dificultan o incentivan esta identificación en relación con las dimensiones de análisis que hemos construido.

Por su parte, Dawn Bennett (2010) indaga sobre los procesos de formación de músicos profesionales, a raíz de detectar que la formación de músicos profesionales en el ámbito de la música clásica se centra casi de modo exclusivo en la interpretación, dejando de lado ámbitos

[7]O'Neill (2002) aclara que pese a que las investigaciones que cita muestran cómo el construccionismo social es un marco apto para indagar la autorepresentación de músicos jóvenes, ha recibido críticas por basarse exclusivamente en el lenguaje y el discurso y comenzar a incluir otras cuestiones vitales, tales como el género. No ignora, entonces, que esta variable es fundamental, pese a no haberla incluido en ese estudio concreto.

emergentes que requieren conocimientos específicos. En sintonía con la afirmación de O'Neill (2002) acerca de que el sentido común occidental entiende que un músico es alguien con habilidad para tocar un instrumento, la autora remarca que "los diccionarios generales de lengua inglesa ofrecen definiciones que mantienen el concepto tradicional de músico como persona que interpreta" (Bennett, 2010, p. 57). Además, indica que en diccionarios especializados ni siquiera incluyen la palabra "músico". Para obtener una rápida comparativa con lo que sucede en nuestra lengua, hemos consultado el diccionario de la Real Academia Española, que define "músico, ca" poniendo énfasis en la interpretación pero también en la composición:

> 2. m. y f. Persona que conoce el arte de la música o lo ejerce, especialmente como instrumentista o compositor.[8]

Como parte de su investigación, Bennett reunió a dos grupos de músicos profesionales, vinculados a la música clásica, para que intentasen responder la pregunta "¿Qué es ser músico?" a partir de la premisa "músico es la persona que practica la profesión musical en uno o varios campos especializados", de manera que puedan redefinir el concepto. El primer grupo debatió en profundidad los cambios en los roles de los músicos a lo largo del tiempo y las distintas culturas según los usos sociales de la música. Los participantes concluyeron que la dedicación única a la interpretación era algo muy inusual y acordaron que el término se refiere a la participación en un sector amplio, no sólo a la especialización de la persona y que, en el proceso de percibirse músico, la autodefinición era fundamental. Los músicos del segundo grupo también le dedicaron atención al tema de la definición y tuvo relevancia la función social de la música: implicación emocional, comunicación, contribución a la sociedad y entretenimiento. Consideraron que un criterio fundamental para considerarse músico es el apoyo de la sociedad a sus actividades (Bennett, 2010).

Bennett sostiene que esta nueva definición, que amplía quiénes pueden ser considerados músicos, se relaciona con el concepto de *musicking*, de Cristopher Small. Este autor, en su libro *Musicking, the meanings of performing and listening* (1998), comienza describiendo una variedad de situaciones muy diferentes entre sí que pueden considerarse como música, desde la música que suena en los parlantes de un supermercado, por ejemplo, hasta la actuación de un soprano en un concierto de ópera, y destaca cómo a lo largo de la historia se

[8] www.rae.es, consultado el 12 de marzo de 2019

ha intentado responder "¿Cuál es el significado de ´música`?" y "¿Cuál es la función de la música en la vida humana?".

Según Small (1998), no se ha logrado una respuesta porque la pregunta no es la correcta: la música no es una cosa, sino una actividad que la gente hace. El autor critica también la visión que sostiene que la música sería solamente lo que está escrito, la partitura, y que la ejecución consistiría solamente en una interpretación de dicha partitura que nunca tendría la misma calidad del objeto musical escrito. Según el punto de vista que el autor critica, la performance no tendría lugar en el proceso creativo y solamente aquellos que pueden leer una composición tendrían acceso a los significados profundos de la música. De esto se desprende también la idea de que la música es un acto individual, apoyado en la lectura y la comprensión.

Para Small, en cambio, la naturaleza fundamental de la música y su significado no descansa en los objetos, sino en la acción: en lo que las personas hacen cuando son parte de un acto musical. Para poder describir esta escena Small se apropia del término "*musicking*" [musicando], que es en inglés el presente participio o el gerundio del verbo "*to music*" [musicar]. La definición que propone Small para este término es: formar parte, en cualquier capacidad, en una performance musical, ya sea tocando, escuchando, ensayando, componiendo o bailando. Desde su punto de vista, hasta se podría extender el significado a la persona que corta las entradas en el ingreso, los que acomodan los instrumentos o prueban sonido o el personal de limpieza del lugar, debido a que también contribuyen a la naturaleza del evento que es una performance musical (Small, 1998).

Este tipo de trabajos sin duda amplían la definición de los diccionarios y atribuyen un rol central a los sujetos en el proceso de autoidentificación. Queda claro también, a partir de estudios como el de O'Neill (2002), que la autoidentificación de los sujetos como músicos tiene una relación muy cercana con los discursos tanto académicos como de sentido común acerca de quiénes son o no son músicos para la sociedad.

2.3) Metodología

Habiendo realizado esta síntesis del estado de la cuestión, en este apartado dejaremos por sentadas nuestras decisiones metodológicas como paso previo a los capítulos de análisis del corpus de entrevistas.

Población, muestra y unidad de análisis

Como hemos mencionado anteriormente, la decisión de tomar al Centro Cultural IMPA como campo de la investigación responde al interés por analizar el proceso identitario de estudiantes de música en un espacio en donde el reconocimiento como músicos no está dado por las instituciones formales.

La población con la que trabajamos, entonces, es la de los estudiantes de los talleres de música del centro cultural, volcada en el Cuadro 2 en la página 15 de la presente tesina.

Las unidades de análisis son los estudiantes que asistían durante el 2019 a estos talleres y la muestra fue diseñada de acuerdo al tipo de muestreo estratégico (Cea D'Ancona, 1992). Este muestreo no probabilístico, seleccionó las unidades a partir de criterios subjetivos, acordes con los objetivos de la investigación, escogiendo dos estudiantes por taller, un hombre y una mujer. Hubo un reemplazo (explicado a continuación) suscitado por las dificultades del trabajo de campo y el bajo número de individuos de uno de los talleres.

Nuestra investigación no tiene como objetivo arrojar una generalización estadística, por lo que utilizamos este tipo de muestreo acorde a nuestros objetivos, elaborado a partir de los presupuestos con los que abordamos el campo: 1) que el tipo de taller podía incidir en el tipo de relatos y 2) que exista paridad de género entre los entrevistados, a fin de indagar si la variable género podría influir en la autorepresentación como músico/a.

De acuerdo a lo anterior, conformamos la muestra con el objetivo de tener un varón y una mujer[9] de cada taller, es decir, ocho entrevistados en total. Sin embargo, por dificultades para contactar y coordinar con alguno de los varones del taller de guitarra, se agregó a la muestra un varón asistente al taller de candombe. Esto fue debido a la poca cantidad de asistentes al taller de guitarra y la gran cantidad de participantes de candombe. En el siguiente cuadro se pueden observar varios datos vinculados a los entrevistados y a la situación de la entrevista:

[9]Estamos de acuerdo con que este binarismo mujer-varón es un constructo social que excluye múltiples experiencias vitales (García-Granero, 2017). Al momento de las entrevistas, sin embargo, no había participantes no binarios en los talleres. De la misma forma, tampoco podemos ignorar que estas categorías de género son determinantes en las construcciones identitarias.

Cuadro 3. Entrevistados.

	Andrea	Daniela	Alejandra	Lucila	Leo	Pablo	Mariano	Axel
Género	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre	Hombre
Edad	31	30	54	34	25	38	64	38
Taller al que asiste	Guitarra	Ritmos Afrobrasileros	Canto con caja	Candombe	Candombe	Candombe	Canto con caja	Ritmos Afrobrasileros
Fecha de entrevista	24/07/19	7/08/19	2/08/19	12/08/19	16/07/19	9/12/19	13/12/19	2/12/19
Duración de entrevista	61 minutos	46 minutos	47 minutos	41 minutos	46 minutos	38 minutos	51 minutos	52 minutos
Lugar de entrevista	Bar	Lugar de trabajo	Bar	Bar	CC IMPA	Domicilio	Domicilio	CC IMPA
Formación musical previa	Informal	No	Formal completa	Informal	Informal	Formal completa	No	Informal

Fuente: elaboración propia

La primera aproximación al campo fue a través de llamados y mails con Leo y Ezequiel, los dos secretarios del Centro Cultural IMPA. En junio de 2018 se realizó una primera entrevista personal con Ezequiel en el edificio donde funcionan el centro cultural, el bachillerato popular y la fábrica. Ezequiel fue un informante clave fundamental para comprender mejor el funcionamiento de los talleres, la cantidad de asistentes a cada uno y las cuestiones vinculadas a la organización institucional del CC IMPA.

Esta aproximación permitió que elaboremos el marco teórico definitivo y decidamos utilizar los relatos de vida (Sautu, 1999) como herramienta metodológica de indagación. Luego de trabajar sobre el marco teórico y metodológico, regresamos al campo en julio de 2019 para realizar una nueva entrevista con Alicia Unzalu, coordinadora del centro cultural y actual presidenta de la asociación civil, que permitió actualizar los datos respecto al contacto anterior con Ezequiel y quien, además, facilitó la coordinación con los entrevistados al brindar los contactos de los docentes.

Finalmente, los docentes a cargo de los talleres funcionaron como informantes claves para el ingreso al trabajo de campo, al facilitar los contactos de los participantes de los talleres con los que se llevaron a cabo las entrevistas. El único criterio que se les pidió que tengan en cuenta para referirnos a los posibles entrevistados fue que nos contacten al menos con un hombre y una mujer. Tanto a los docentes como a las personas entrevistadas se les indicó que se trataba de una entrevista con fines académicos respecto de su experiencia en el aprendizaje musical, de modo que nuestro objetivo final no quedara revelado para no condicionar los testimonios.

Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de julio y diciembre de 2019, coordinadas según la disponibilidad de tiempo y lugar de los entrevistados, de quienes se resguardó la privacidad y sus nombres reales. Finalmente, precisaremos a continuación por qué hemos utilizado los relatos de vida como metodología de análisis.

Justificación metodológica

En esta tesina decidimos adoptar una metodología de carácter cualitativo, el método biográfico, de acuerdo a los supuestos epistemológicos y teóricos que dieron lugar a la construcción del problema (Sautu, 1999).Las ventajas de adoptar el método biográfico para una investigación de este tipo es que permite "reconstruir las experiencias individuales que conectan entre sí 'yos' individuales que interactúan en familias, grupos e instituciones" (Sautu, 1999 p. 21).

Nuestro objetivo es rastrear las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986 y 2011; Abric, 2001) de los sujetos respecto a la figura del músico y de la formación musical. Por eso, hemos diseñado un formato de entrevista semiestructurada que nos permitió la reconstrucción de los cursos de vida, la posibilidad de introducir explícitamente ciertos ejes temáticos y, a la vez, fomentar la emergencia espontánea de ciertos temas (Guber, 1991).

Según Denzin, un relato de vida remite a la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido (Denzin, 1970, en Bertaux, 1999). Siguiendo a Bertaux:

> Si los relatos de vida (y, por supuesto, las autobiografías) nos interesan, no es como historias personales, sino en la medida en que estas historias "personales" no son más que un pretexto para describir un universo social desconocido (Bertaux, 1999, p. 15).

En este tipo de géneros narrativos, “el relato que la persona hace no es solo una descripción de sucesos, sino también una selección y evaluación de la realidad” (Sautu, 1999, p. 22). Esta característica del método biográfico es fundamental para nuestros objetivos, debido a que nuestra búsqueda no radicó en medir los conocimientos o habilidades musicales concretas de nuestros entrevistados, sino en analizar su percepción de los mismos, la construcción subjetiva a través del lenguaje y, de esa forma, las representaciones sociales vinculadas al músico y al aprendizaje musical.

Retomando el fracaso de los ideales de la Ilustración que menciona Arfuch (2005) y que desplazó el foco de los “grandes relatos” hacia los “pequeños relatos”, como también la reapropiación del concepto de identidad mencionada anteriormente, entendemos que la elección de los relatos de vida como método indagatorio se justifica por la necesidad de recuperar la experiencia de vida de los sujetos en relación con el objetivo de esta tesina.

Los relatos de vida nos permiten recuperar los sentidos que estos sujetos atribuyen a su formación, a su experiencia, a la posibilidad de identificarse o no como músicos. Como sostiene Huergo (2013), el lenguaje, “a la vez que permite interpretar y actuar nuestra experiencia, es constitutivo de la subjetividad. El lenguaje no es algo abstracto, separado de la subjetividad, sino que es en el lenguaje donde nos subjetivamos” (p.25).

No optamos por una indagación que nos permita evaluar de manera cuantitativa qué saberes musicales dominan estos sujetos, que podríamos rastrear, por ejemplo, a través de una prueba teórica y/o práctica, o bien observando las clases y llevando adelante un registro de las interacciones y dinámicas que surgen en las mismas.

En definitiva, acordamos con Hall (2003) en que “es solo a través del modo en que nos representamos e imaginamos a nosotros mismos que llegamos a saber cómo estamos constituidos y quiénes somos” (p. 10). Por lo tanto, no interesa tanto a nuestros fines cuantificar la apropiación de conocimiento musical teórico/práctico por parte de estos sujetos, ni tampoco contrastar los resultados de su trayectoria de aprendizaje con la de estudiantes de academias de formación oficiales, sino más bien comprender cuál es la percepción que ellos mismos elaboran de su conocimiento y su trayectoria, elementos que solamente podemos indagar a través de una metodología cualitativa como la que hemos seleccionado.

El análisis de estos relatos nos permitió indagar desde la propia percepción de los sujetos si han incorporado saberes, conocimientos, conductas o valores a partir de su recorrido en el CC

IMPA. A través de ellos hemos podido indagar sus representaciones y experiencias vinculadas con las diferentes dimensiones de análisis.

La técnica utilizada es la entrevista semiestructurada con foco en la trayectoria de músico/a del estudiante. La misma fue planteada como una "conversación amistosa que puede tener o no un propósito definido con anterioridad de forma explícita" (Sautu, 1999, p. 41). Esto habilitó la aparición de emergentes que no habían sido contemplados en nuestros presupuestos a la hora de construir el problema. Las preguntas iniciales invitaban a los entrevistados a narrar su vínculo con la música a lo largo de su vida hasta el momento de llegada a los talleres del Centro Cultural IMPA. Luego, se profundizó a partir de preguntas de los distintos emergentes surgidos en la entrevista y las dimensiones de análisis de este trabajo.

3) Lo institucional en la conformación de una identidad de músico en estudiantes del CC IMPA

Bennett (2010) y Small (1988) plantean la necesidad y la posibilidad de que la idea de "músico" abarque más que la figura del intérprete. Bennett considera que el músico está involucrado en muchas más actividades más allá de la interpretación. En el caso de Small, sostiene que la práctica musical abarca múltiples aspectos y, entonces, la palabra "músico" podría abarcar un abanico muy amplio de experiencias. Sin embargo, trabajos como el de O'Neill (2002) destacan que, pese a haber acuerdo sobre la necesidad de ampliar el concepto, los discursos de sentido común continúan distinguiendo entre músico y no músico y que hay múltiples factores simbólicos asociados a las maneras en que la música es producida y distribuida, como también escuchada y entendida, que condicionan quiénes logran identificarse o no como músicos. Inclusive, en su investigación, exhibe el testimonio de varias jóvenes que, a pesar de tener estudios de grado vinculados a la música y dominar al menos un instrumento, no logran identificarse a sí mismas como músicas.

Más allá de si luego logran o no identificarse a sí mismos como músicos, la trayectoria formal y reconocida por el Estado es una de las posibilidades de formación para aquellas personas que desean vincularse a la práctica musical. En el caso de los sujetos con los que trabajamos, que al momento de ser entrevistados optaban por una vía no formal, analizaremos en este capítulo qué valor le atribuyen a la titulación y al recorrido formal para

identificarse/ser identificado como músico y cómo esto forma parte, o no, de su representación social del músico.

3.1) La importancia de la titulación

Antes de introducir los testimonios, es importante destacar que de ocho entrevistados solamente dos se consideran músicos, Alejandra y Pablo, y que esta identificación es previa a su llegada a los talleres del CC IMPA.

Tanto Alejandra como Pablo tienen un título formal, aunque, como se verá a continuación, relativizan la importancia del mismo en su construcción identitaria como músicos. El resto de los entrevistados no tiene título. Una primera hipótesis, entonces, sería que quienes no tienen una certificación institucional no logran identificarse como músicos:

> Por ahí cuando estoy en ambiente de gente que también toca, bueno, somos todos músicos, o por ahí que te saluden para el día de la música es como raro, o para el día del guitarrista en marzo, es como raro, pero si a mí me preguntan qué haces de tu vida o a qué te dedicás, y, por ahí músico no es algo que yo digo. No lo tengo incorporado tampoco como para decirlo (Andrea, 31 años, Guitarra, no se considera música).

> No, particularmente, yo, música, no me considero ni ahí. Ni a ganchos, por ejemplo, me puedo llamar manija, me puedo llamar...podría decir antes bailarina más que música (Daniela, 30 años, Ritmos Afrobrasileros, no se considera música).

> No, no me considero música. No, creo que es una de las cosas que me gustan hacer, pero me gustan hacer muchas cosas (Lucila, 34 años, Candombe, no se considera música).

> No, no sé qué se considera músico, yo no me considero músico (Leo, 25 años, Candombe, no se considera músico).

> Hay algunos que tienen más formación musical [...] y otros somos aficionados que vamos a pasar un buen momento (Mariano, 64 años, Canto con caja, no se considera músico).

> Yo, Axel, no me siento músico. Ponele, dentro de lo particular tengo escritas un par de sambas, de letras, tengo una que le puse la música yo, básica o no básica, la armé yo. ¿Eso es ser músico? (Axel, 38 años, Ritmos Afrobrasileros, no se considera músico).

Quienes sí se nombran a sí mismos como músicos, Alejandra y Pablo, son aquellas personas que se identificaban de esta manera antes de llegar a IMPA. Ambos poseen estudios formales en música y la mayor parte de sus actividades laborales tienen que ver con diferentes aspectos de la música, como la enseñanza, presentaciones en vivo, producción, etc.

> Sí, me defino como músico. Me costó años hacerlo, pero ya hace unos años que si me preguntan "¿qué sos?" digo "músico", ni sonidista, nada (Pablo, 38 años, Candombe, se considera músico).

> Yo tengo título de profesora de música, formalmente. [...] Empecé en el noventa y ocho en la escuela pública. Y antes hice cosas en centros culturales pero con el tema del canto. [...] Tuve bandas, tuve bandas antes de la Escuela [de Música Popular de Avellaneda], durante la Escuela y después de la Escuela (Alejandra, 54 años, Canto con caja, se considera música).

Entendiendo al reconocimiento como "identidad narrativa" (Ricoeur, 2005, en Huergo, 2013), esta no identificación como músicos por parte de los sujetos que no realizaron estudios formales es coherente con la importancia que le atribuyen a la formación académica y a la titulación oficial. Para ellos, la formación académica es una instancia clave para lograr esta identidad. Como observamos en los siguientes fragmentos de entrevistas, el título aparece como un aval para ser músico:

> Si estudiaste en un lugar sí, obvio, vas a ser músico porque es lo que estudiaste, conservatorio, lo que sea (Daniela, 30 años, Ritmos Afrobrasileros, no se considera música).

> Para mí música es alguien que estudió más música, como conservatorio y demás (Lucila, 34 años, Candombe, no se considera música).

> O, no sé, capaz que tenés que... no sé, muchos años de estudio para mí [...]. Está el que es músico porque tiene un papel que le dice que es músico (Leo, 25 años, Candombe, no se considera músico).

> El título académico inevitablemente te da una base, y queda como certificado, por decirlo así, que tenés una base (Andrea, 31 años, Guitarra, no se considera música).

A pesar de que, como veremos más adelante, la tenencia del título por sí sola no sería suficiente para construir una "identidad de músico", para todos estos sujetos, que no atravesaron o no atraviesan una trayectoria formal, el lugar de esta trayectoria formal es parte del núcleo de la representación social (Abric, 2001) del músico. Por otra parte, los dos únicos entrevistados que sí se consideran músicos, realizaron trayectorias académicas que, en ambos casos, les otorgaron un título: en el caso de Alejandra, Profesora de Música en la Escuela de Música Popular de Avellaneda (EMPA) y, en el caso de Pablo, el título intermedio de Profesor de Música por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de La Plata. Respecto a la titulación y formación académica, ambos la consideran menos importante que aquellos que no la atravesaron:

> Por un lado está la cuestión académica que está buena, vos podés tener una formación académica. Pero en un pueblo originario...no necesitan eso, sino que nacen con eso (Alejandra, 54 años, Canto con caja, se considera música).

> A mí no me gusta mucho ese pensamiento pero entiendo que en la gente funciona, si tenés un título: "Ah, mirá, él se recibió de tal lado", te pone en un lugar distinto, digamos (Pablo, 38 años, Candombe, se considera músico).

Como desarrolla Bourdieu (1987), el capital educativo anclado en instituciones de enseñanza certifica los conocimientos de los individuos a fin de establecer un reconocimiento social sobre estos saberes. Aquellos conocimientos fuera de las instituciones formales no estarían certificados y por lo tanto el aval social debería darse por otros canales. En el caso de los individuos entrevistados esta concepción del ser/no ser músico anclada en las instituciones emerge como un primer punto de identificación.

Aunque podría parecer paradójico, el hecho de que quienes no tienen estudios formales en música le otorguen un mayor poder de nombramiento que aquellos que sí lo tienen podría

vincularse a que, para ellos, la titulación podría ser una especie de "efecto de frontera", un límite simbólico en la identificación (Hall, 2003) como músicos. En cambio, para aquellos que sí realizaron este trayecto, es probable que puedan distinguir con mayor claridad, a partir de su experiencia personal, la insuficiencia del título para reconocerse como músicos: la titulación no apareció como un punto de viraje en sus relatos de vida (Sautu, 1999). Como veremos en el capítulo siguiente, los entrevistados no identifican un momento preciso que pueda ser considerado un punto de viraje, sino más bien la suma de varias prácticas laborales y recreativas vinculadas a la música que construyen esa posibilidad de nombrarse como músicos. A la vez, muchas de esas prácticas son posibles por tener un título habilitante y ciertos conocimientos técnicos adquiridos en una instancia formal. Si bien no hay ningún caso entre nuestros entrevistados que sean poseedores de algún título formal de música y no se identifiquen a sí mismos como músicos, sí O'Neill (2002) lo identificó en sus casos de estudio.

Más allá de que algunos, especialmente los que han hecho recorridos formales, relativizan la importancia del título o critican el poder de nombramiento de la institución, todos los entrevistados reconocen su importancia. Como justificamos en nuestro capítulo inicial, de manera similar a como Alabarces (2008) indica que debe estudiarse el fenómeno de la música popular, no podemos ignorar que estas representaciones están atravesadas por el devenir histórico de la formación musical de nuestra región. En el recorrido del origen de la idea de "músico profesional" que realiza Mesa Martínez (2013), se advierte que la tradición europea, que luego heredan los diferentes países de América Latina, preponderaba la música escrita por sobre el acto de ejecución en sí mismo, a la vez que resaltaba, según la clasificación de Boëthius, al músico dedicado a juzgar la composición y la ejecución desde una supuesta capacidad racional (Bonds, 2003, en Mesa Martínez 2013). Esta tradición quedó inscripta de algún modo en el desarrollo de la música como disciplina formal en occidente, lo que dificulta que los sujetos puedan separar la tenencia de estudios formales del núcleo de la representación social del músico.

Sin embargo, esto no significa que en los testimonios el título académico sea una condición excluyente para considerarse/ser considerado como músico, como tampoco suficiente en sí mismo. En la música, la obtención de un título es necesaria para ciertas prácticas, como la docencia en ámbitos formales, pero no es un aval necesario para obtener reconocimiento social. Los entrevistados identifican varias otras formas de llegar a considerarse/ser

considerado músico. Inclusive, estas otras variables, que veremos en los capítulos siguientes, aparecen como una necesidad incluso para aquel que posee un título oficial.

3.2) ¿Por qué el IMPA? Objetivos de nuestros entrevistados y comparación con otras instituciones de enseñanza musical

En diálogo con el apartado anterior, en este analizaremos cómo los entrevistados se identifican a sí mismos en relación a su propia práctica musical y sus objetivos respecto a esta trayectoria. Esto es importante porque, en muchos casos, establecen con mucha precisión qué los acerca a esta trayectoria y para qué. A partir de sus propios relatos, hemos elaborado una clasificación según cuáles son sus metas con la práctica musical. Esto nos permitirá entender algunas de sus ideas acerca de los posibles recorridos que consideran que una persona puede elegir para considerarse/ser considerado como músico.

De la misma forma, nos permitirá analizar las diferencias que encuentran entre una formación como la que ofrece el CC IMPA respecto a recorridos formales y entender por qué la eligen, pese a saber previamente que los talleres del centro cultural no entregan ninguna certificación mientras que, a la vez, consideran que la obtención de un título es importante para considerarse/ser considerado como músico. En el próximo apartado, entonces, desarrollaremos esta clasificación como también las potencialidades que encuentran en los talleres a los que asisten y cómo sus representaciones pueden vincularse a conclusiones a las que han llegado autores que han estudiado fenómenos similares.

3.2.1) Aficionados y profesionales

Como expresamos anteriormente, a pesar de que para nuestros entrevistados la tenencia de un título es un aval importante o, incluso, suficiente para considerarse/ser considerado como músico, todos los estudiantes tenían conocimiento de que el CC IMPA no entregaba certificación ni nada equivalente cuando comenzaron en los talleres. Cada uno atraviesa esta experiencia con diferentes objetivos y, en base a estos, varían los motivos por los cuales llegaron a esta experiencia formativa.

De acuerdo a las categorías nativas que surgieron de los testimonios, caracterizamos a los sujetos de acuerdo a cómo consideran su vínculo con la música. Esta clasificación nos permitirá entender cuáles son las representaciones que tienen, además, de los recorridos

formales y por qué, de acuerdo a sus objetivos, experiencias como las de estos talleres podrían presentarse como itinerarios valiosos para estos sujetos.

Consideramos que, en base al tipo de análisis utilizado basado en rastrear diferentes representaciones en los relatos de los sujetos, es importante que se trate de categorías nativas, porque no se trata tanto de juzgar lo que los sujetos efectivamente hacen o son capaces de hacer con su saber o habilidad musical, sino de entender cómo lo subjetivizan en el lenguaje (Huergo, 2013). La clasificación, entonces, de acuerdo a cómo estos sujetos consideran su vínculo con la música es: como aficionados, como más que un hobby, como una segunda ocupación o como músicos.

- Aficionados: quienes participan del taller como esparcimiento y no realizan ni tienen proyectado realizar otras actividades vinculadas a la música. Los representantes de este grupo son Mariano y Axel. El caso de Axel es explicado al final de la clasificación por su particularidad.

> Otros somos aficionados que vamos a pasar un buen momento. [...] Siempre mi idea es participar en algo muy amateur (Mariano, 64 años, Canto con caja, no se considera músico).

- Más que un hobby: el lugar de la música para estos sujetos es importante, están comprometidos con el aprendizaje y tienen ganas de ampliar su participación en espacios vinculados a la música, pero no proyectan dedicarse a la música como medio de vida ni están comprometidos con una actividad social por fuera del taller actualmente. A esta categoría pertenecen Andrea y Leo.

> A mí me gusta pensarlo como algo intermedio, que ya es más que un hobby, porque profundicé y de hecho me interesa avanzar y profundizar más en esto, no sólo tocar de fogón, pero quizás no llevarlo a decir “me quiero dedicar a esto” (Andrea, 31 años, Guitarra, no se considera música).

> No quiero ser una estrella, ni a ganchos. Me dan ganas de tocar en un barcito, de tocar en algún lado, composiciones mías [...]. Pero, después, con candombe también estaría bueno sí meterme en alguna, no sé cómo se dice, cuerda, banda [...] pero falta todavía, o sea, recién estoy aprendiendo (Leo, 25 años, Candombe, no se considera músico).

- Segunda ocupación: son quienes no consideran que la música sea algo a lo que podrían dedicarse como medio de vida, pero sí sienten un gran compromiso con la actividad, tienen como objetivo mejorar su técnica y, generalmente, participan de otro espacio social atravesado por lo musical. Esta categoría la componen Daniela y Lucila:

> No, nunca me quise dedicar completamente. Sí tuve una época, como te decía, que tocaba todos los días. [...] Hay un montón de comparsas de candombe uruguayo acá en Buenos Aires. [En Jumba] ensayamos y tocamos en las llamadas, que hay varias, y después tocamos en presentaciones, distintas que van saliendo, algunas tipo show escenario y otras más de la comparsa entera. Nada, es una comparsa, tenemos organización tipo comisión de vestuario, comisión difusión, comisión de batería (Lucila, 34 años, Candombe, no se considera música).

> La danza y la música son como una parte mega importante, a la par de mi carrera te diría. No es hobby, digamos, como que va más allá. Hobby y un poco más. Es una ocupación. No sé cómo llamarlo. [...] Siempre fue como una segunda ocupación. Porque antes era hobby y ahora, en los últimos años, empecé como más seriamente, digamos (Daniela, 30 años, Ritmos Afrobrasileros, no se considera música).

- Músicos: son aquellos que se definen como músicos, que dedican gran parte de su vida a la música y llegan a los talleres para experimentarla de una manera novedosa para ellos. Este grupo lo conforman Alejandra y Pablo.

> Por eso busco esto, que también te pone en un lugar más presente, más concreto, y no te comés esto del vanidoso, del arrogante, la estrella de rock (Alejandra, 54 años, Canto con caja, se considera música).

> [El taller] al principio fue como una cuestión recreativa. [...] Después, bueno, empecé a descubrir esto también de meterme en la cuestión rítmica de la música, algo que yo había como no experimentado demasiado ni tan a fondo (Pablo, 38 años, Candombe, se considera músico).

En el caso de Axel, es difícil clasificarlo porque podría entrar tanto en la categoría de "aficionados" como de "profesionales": se considera a sí mismo "trabajador de la cultura" por

su oficio de bailarín profesional y, desde ese lugar de enunciación, reflexiona sobre muchas cuestiones respecto a reconocerse como bailarín o músico de acuerdo al tipo de actividad que realiza cada uno. Sin embargo, su participación en el taller de ritmos afrobrasileros parece estar más bien vinculada al disfrute sin vincular a ese espacio objetivos concretos o la ampliación de la experiencia a otros espacios sociales. Él es profesor de talleres de danza dentro del CC IMPA y seguir habitando el espacio a través de la participación en otro taller, en contraste con lo que podría ser una trayectoria formal, tiene que ver con una afinidad ideológica:

> Entonces, hay un complejo dentro de este espacio, particularmente a nivel cultural, que es muy zarpado para mí. Que, por ahí, en el ámbito institucional va variando. También la cuestión de la afinidad política y el marco que genera, el entorno (Axel, 38 años, Ritmos Afrobrasileros, no se considera músico).

A efectos analíticos, más allá de que resaltemos esta ambigüedad respecto al relato de vida de Axel y la posibilidad de ubicarlo en ambos extremos de esta caracterización, lo ubicamos dentro del grupo de "aficionados".

Para la continuidad de este capítulo en particular y de la tesina en general, esta clasificación nos permitirá asociar ciertas representaciones y valoraciones de diferentes aspectos de los talleres a los que asisten estos sujetos y del CC IMPA en general a sus objetivos y su manera de concebir su propio vínculo con la práctica o aprendizaje musical.

Más adelante, también, volveremos a ella para comprender la valoración de ciertas prácticas propias o ajenas, como también sobre ciertos límites reales o simbólicos para la realización o no realización de ciertas prácticas o de ciertos itinerarios de reconocimiento que, entendemos, pueden estar asociados a la percepción de sí que ellos mismos mencionaron. A partir del siguiente apartado, entonces, cada vez que se cite a un entrevistado no se indicará "se considera músico" o "no se considera músico", sino que se indicará a cuál de estas categorías está asociado, de manera que sea más fácil reponer la caracterización que han hecho de sí mismos.

3.2.2) El valor institucional del CC IMPA

A pesar de la diversidad de objetivos que persiguen estos sujetos y del diferente lugar que ocupa para ellos la música en su vida, hay varios motivos en común que los hace elegir esta

trayectoria por sobre una formal. Jackie Wiggings (2011), a raíz de una serie de entrevistas en profundidad a estudiantes de música, concluye que un entorno seguro y de apoyo es fundamental para empoderar a los aprendices. La autora considera que cierto estado de vulnerabilidad es algo inherente para la actividad musical en sus niveles más altos, si entendemos la vulnerabilidad como sensibilidad y apertura. Por otro lado, si esa vulnerabilidad encuentra la traición o el rechazo, el estudiante estará menos dispuesto a atravesarla. Dice Wiggings (2001):

> Si hay circunstancias embebidas en el aprendizaje musical que pueden hacer que los participantes se sientan vulnerables, debemos asegurar que los entornos de aprendizaje musical fomenten y apoyen el sentido de propósito, optimismo, autonomía, confianza, autoestima, autoeficacia, habilidad y conocimiento de los aprendices (p. 364)[10].

La autora sostiene, entonces, que hay ambientes de aprendizaje que fomentan la vulnerabilidad de manera negativa, mientras que un ambiente saludable puede ayudar al aprendiz de músico a manejar esta vulnerabilidad inherente a la actividad musical. De acuerdo a los testimonios de nuestros entrevistados, podemos deducir que el ambiente amigable que se produce en los talleres del CC IMPA es algo muy valioso para ellos, en donde está habilitado el error, no son sometidos a examen, hay cercanía con el docente y no hay una categorización de acuerdo a quién tiene más o menos nivel:

> Jamás te hacen sentir menos, que, bueno, todos nos podemos equivocar, desde el que sabe hasta el que recién arranca; Fabio dispone como ese espacio para decir "acá nos equivocamos todos", y también que hasta él se puede equivocar, que no por ser profe está exento de equivocarse (Andrea, 31 años, Guitarra, música como más que un hobby).

> Sí, re, uno siempre les puede preguntar, si no te sale alguna cosa, te la muestra, o filmas, el recurso audiovisual se usa mucho, [...] o uno que otro que tiene alguna duda, te lo explica, te lo muestran, en el momento, ¿no?, generalmente te acercás, preguntás y tienen la mejor siempre para explicarte (Daniela, 30 años, Ritmos Afrobrasileros, música como segunda ocupación).

[10]Original en inglés, traducción propia

> Y lo más enriquecedor de eso es que en ese mismo taller, así como hay gente sin experiencia, o gente de danza, gente como yo que viene de la música, que se dedicó a la música o al teatro, también hay esa misma gente, como este profe de economía, porque después están las copleras [...]. Se nivela por la misma interacción, ¿no? Es decir, como es canto colectivo...cuando vos vas al norte, en las fiestas, carnaval, hay ronda. Y vos te unís (Alejandra, 54 años, Canto con caja, música).

> Y sobre todo que no tenés que ya saber, si no tocás no importa, sobre todo en algo que necesita de una coordinación rítmica, es muy difícil lograrlo si hay alguien que toca mucho y alguien que no toca mucho. [...] El compañerismo y el entendimiento de los profes hace que eso suceda por más que no esté sucediendo "bien", digamos (Pablo, 38 años, Candombe, músico).

Estos testimonios dan cuenta de cómo los sujetos perciben que en los talleres existe la tolerancia al error, la cercanía docente-estudiante, la integración inmediata de cualquier participante sin importar su mayor o menor conocimiento teórico o práctico.

> Mirá, Mauricio hace un trabajo fuerte de integración, es un tipo naturalmente predispuesto a incorporar a la gente, a que se sienta cómoda / Para mí es una suerte de manera de hacer una reunión de amigos con una finalidad concreta y menos dispersa (Mariano, 64 años, Canto con caja, aficionado).

> Y para mí es mucho más cómodo, porque hay como un nivel de soltura, compañerismo, se siente eso (Leo, 25 años, Candombe, música como más que un hobby).

> El grupo enseguida es como muy, no sé, es muy equipo (Axel, 38 años, Ritmos Afrobrasileros, aficionado).

Siguiendo a Wiggings (2011), estas características institucionales del CC IMPA pueden ser muy positivas para propiciar una dinámica de enseñanza-aprendizaje musical sin generar frustraciones o niveles altos de vulnerabilidad. Recordemos que no se realiza, en este trabajo, una indagación etnográfica de los talleres, sino que se repone cómo los sujetos los representan en sus discursos, así como también cómo representan la figura del músico y por qué ellos mismos se identifican o no con esta figura.

En algunos testimonios, inclusive, la comparación con dinámicas más vinculadas a una relación docente-estudiante de mayor distancia o con un mayor peso de la evaluación aparece explícitamente mencionada:

> Buscaba un espacio para compartir la guitarra, [...] fui como averiguando en otros centros culturales que por ahí [...] algunas ofrecían más la modalidad de clase y rendir un examen que por ese lado yo no voy (Andrea, 31 años, Guitarra, música como más que un hobby).

> El rol de quien conduce no es el rol del profesor, sino es un rol de coordinador (Alejandra, 54 años, Canto con caja, música).

> Me fui a estudiar música a La Plata, a Bellas Artes. Ahí estudié pero no me recibí, me faltaban dos años, me cansé un poco de la línea que tenía la facultad, que era muy académica (Pablo, 38 años, Candombe, músico).

En este punto, pareciera haber una especie de circularidad problemática: los sujetos optan por una modalidad que no tiene aquello que, en el recorrido institucional, aparece en sus relatos como una carga para sus objetivos. El recorrido formal aparece asociado al examen, la relación distante entre docente-aprendiz, la observación, la progresión delimitada por ciertos tiempos, la dificultad para la integración, la separación por niveles:

> [En su experiencia en la escuela del SADEM] Fui, el profesor como muy lejano, o sea, está acá, al lado tuyo, pero al mismo tiempo como que es re lejano. No me gusta tampoco como sentirme observado, o evaluado. No sé, tengo como ese rechazo con lo formal, con la educación y todo eso (Leo, 25 años, Candombe, música como más que un hobby).

En cambio, el recorrido por talleres como los del CC IMPA es representado como cercano, propenso al compañerismo, integrador, no evaluativo.

Sin embargo, estos sujetos han reconocido al título como un posible validador para reconocerse/ser reconocido como músico. Teniendo en cuenta que las características y valores que el aprendizaje musical formal tomó históricamente en nuestro continente podrán funcionar como un exterior constitutivo (Hall, 2003) de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Abric, 2001) de los sujetos, surge un interrogante: ¿Los

entrevistados que no enuncian como objetivo reconocerse como músicos, efectivamente creen esto y por eso eligen una trayectoria más "laxa" que no entregue certificación? ¿O porque transitan una trayectoria informal, que consideran menos potente a la hora de generar reconocimiento como músico, no logran ni consideran que sea su objetivo reconocerse como músicos?

El capítulo siguiente, en el que analizaremos la dimensión vinculada a la práctica, retomaremos dimensiones de estos interrogantes sobre los límites simbólicos que se autoimponen estos sujetos al momento de afrontar ciertas prácticas como también algunas potencialidades de estas experiencias para crear puntos de identificación y pertenencia.

3.2.3) La enseñanza en el CC IMPA: la práctica sobre la teoría

Vinculado en parte con los testimonios del anterior subtítulo, los entrevistados también destacan de manera positiva que las clases de los talleres estén centradas en la práctica del instrumento por sobre la teoría musical:

> La parte teórica es como para introducir la clase, como para resolver alguna duda si se presenta, pero también abre mucho espacio a la parte de tocar, y siempre trata de que en la clase haya sí o sí tiempo para tocar, nunca va a ser sólo teórico (Andrea, 31 años, Guitarra, música como hobby).

> Es una ronda en la que Pablo va proponiendo, marca el tiempo con la clave de candombe y empezamos a tocar, y él va proponiendo subimos, bajamos, el repique hace esto, lo otro los pianos, va tirando consignas (Lucila, 34 años, Candombe, música como segunda ocupación).

> Después es, ya agarramos los tambores y nos ponemos a tocar. El profe empieza a dar como las...ejercicios para hacer, empieza a coordinarnos a todos (Leo, 25 años, Candombe, música como hobby).

> Es un taller que, o me parece por lo menos que la idea de Pablo, es bueno, esto se aprende tocando, no hay mucho que explicar, me parece (Pablo, 38 años, Candombe, músico).

> Toda la gente que llega nueva, Mauricio la hace cantar desde el primer día. Es como el profe de natación que te tira a la pileta de una, y después te va corrigiendo (Mariano, 64 años, Canto con caja, aficionado).

> En un momento sí hicimos con pizarrón pero más que nada lo que escribían ellos para que nosotros ubiquemos visualmente dónde tenemos que tocar. Pero no tiene esa dinámica de carpeta, es práctico, no tiene eso. Pero tenés el basamento teórico y después le buscan la vuelta (Axel, 38 años, Ritmos Afrobrasileros, aficionado).

Este predominio de la práctica implica una ruptura con lo que Mesa Martínez (2013) describe como el predominio de los modelos europeos en las instituciones formales de enseñanza musical en América Latina, herencia que marcó un fuerte predominio e importancia de la lectura de música en las escuelas y conservatorios. Por otro lado, que de los cuatro talleres musicales del centro cultural tres sean de candombe, de canto con caja y de ritmos afrobrasileros, también implica una ruptura con lo que destaca Juan Pablo González Rodríguez (1984), respecto a que las escuelas "se mantuvieron absortas en la preservación de la tradición musical europea, sin dar mayor cabida a las expresiones musicales latinoamericanas, ya sean folklóricas, populares e incluso doctas" (p. 46).

Nuevamente, estas cuestiones que aparecen en los testimonios de los sujetos, que perciben como mucho más importante la práctica por sobre la teoría en esta experiencia de aprendizaje, abre un cuestionamiento similar al que planteábamos anteriormente: ¿Eligen un recorrido de este tipo porque sus intereses no están vinculados a lograr identificarse a sí mismos como músicos? ¿O bien renuncian a la posibilidad de identificarse como músicos por llevar a cabo un recorrido que entienden distinto a lo que, históricamente, se determinó como formación musical? Estos interrogantes, como los del apartado anterior, aparecen más bien como posibles ejes a desarrollar en futuras indagaciones que como estructuradores de ejes y conclusiones de este trabajo.

Lo que es posible acordar es que, en los movimientos de objetivación y anclaje de la representación social (Jodelet, 1986) del músico que elaboran estos sujetos, el objeto "músico" se enraiza en un entramado simbólico, cultural y valorativo previo que contempla este aspecto heredado de los modelos europeos en la formación musical tradicional, en la que los conocimientos de teoría musical serían un aspecto fundamental del músico. Sin que estos modelos sean directamente mencionados en las preguntas, los testimonios mismos hablan de

“más práctica” y/o “menos teoría” respecto a un ideal común de formación musical clásico con el cual comparan su experiencia alternativa y que, a la vez, podría funcionar como barrera o límite simbólico (Hall, 2003) para identificarse como músicos.

3.3) Conclusiones parciales del capítulo

Retomando a Huergo (2013):

> La cultura no sólo es un conjunto de estrategias para vivir, también es el campo de lucha por el significado de la experiencia, de la vida y del mundo. Tampoco la cultura es una propiedad de algunos [...] ni es algo puro. [...] Las culturas cambian en largos procesos que son frecuentemente conflictivos (p. 27).

Estos procesos conflictivos se relacionan con la identidad narrativa (Ricouer, 2005, en Huergo, 2013) mencionada anteriormente: el desafío de poder contarnos y no ser contados por los discursos dominantes.

Entonces, en un entramado cultural en donde la formación histórica de los músicos se corresponde con la tradición europea, que implica la preeminencia de la teoría musical por sobre la práctica, la exclusión de las expresiones musicales latinoamericanas y la demarcación de un recorrido que finaliza con un título formal, el significado de la experiencia de sujetos que atraviesan un espacio de formación musical que se aleja de estas características —no otorga título formal, prioriza la práctica por sobre la teoría y se funda principalmente en las expresiones musicales latinoamericanas— no esté asociado a la posibilidad de identificarse a sí mismos como músicos.

Independientemente de las críticas que puedan haber aparecido en los testimonios respecto a las instituciones formales formadoras de músicos, la titulación y el aspecto teórico forman parte del núcleo de la representación social de la idea de músico de estos sujetos (Abric, 2001). Sin dudas, la dimensión institucional de la formación musical tiene una gran importancia para nuestros entrevistados.

Sin embargo, aparecieron también reconocimientos a valores específicos que podemos atribuir como características institucionales del Centro Cultural IMPA: el compañerismo, la cercanía, la inclusión, la tolerancia al error, la ausencia del examen formal. Huergo (2013) sostiene, respecto al diálogo cultural, que no tiene que significar que el respeto por la otra

cultura implique aceptar sus negaciones: “El diálogo es una construcción que también implica problematización de las culturas dialogantes y prácticas de transformación de las relaciones opresivas que, muchas veces, han sido naturalizadas en cada cultura” (p. 28). Sostenemos que la existencia de recorridos como el que estamos analizando, si bien no implican una ruptura tal que modifique el núcleo de la representación social del músico, colaboran con ampliar las formas y los contenidos de las prácticas formales, otorgando un espacio de pertenencia a sujetos que asocian el recorrido formal a dinámicas de examen y de relaciones distantes de enseñanza/aprendizaje, tal como han indicado nuestros entrevistados en sus relatos.

Más allá de esto último, respecto a nuestra pregunta de investigación, es evidente que cuando estos sujetos se caracterizan como aficionados, como músicos por hobby o como músicos como segunda ocupación, no lo hacen aislados de todo vínculo. Hay, entonces, una participación en una institución educativa que, más allá de su no formalidad, se inscribe en una tradición educativa occidental y moderna que está presente en los relatos, como también está presente la historia de la música como disciplina. Este reconocimiento de la posibilidad del recorrido formal en los testimonios es, constantemente, un marco comparativo, un afuera constitutivo (Hall, 2003) que delimita lo decible y hasta los objetivos y las proyecciones a futuro de los sujetos.

De todas formas, este afuera constitutivo no se limita a los recorridos institucionales y al devenir de la música como disciplina. En los dos capítulos siguientes, analizaremos otras dos dimensiones, vinculadas a la práctica y a los modos de conocimiento y reconocimiento que mencionan los sujetos, que creemos que pueden ser claves para entender las posibilidades y límites de una experiencia formativa como la que estamos observando.

4) La dimensión de la práctica: las actividades de los músicos

En las conclusiones del capítulo anterior se sostiene que, de acuerdo a los testimonios, la tenencia de un título que acredite la formación musical es parte del núcleo de la representación social del músico (Abric, 2001; Moscovici, 1979). El título aparece, para quienes no tuvieron una formación musical previa, como un mecanismo muy fuerte de construcción identitaria: creen posible que alguien se identifique y sea identificado como músico a partir de la titulación.

Sin embargo, a lo largo de las entrevistas, la titulación fue puesta en tensión con otras dimensiones: por un lado, no es en sí misma suficiente, es un camino entre otros para obtener estatus de músico pero, luego, eso debe ser sostenido o revalidado mediante ciertas prácticas. Por otro lado, si bien el título aparece como una de las posibilidades para ser identificado como músico, también sería posible identificarse o ser identificado como músico a través de recorridos que no incluyan la acreditación institucional.

Finalmente, también se puede observar cómo los sujetos realizan muchas de las prácticas que "hacen" al músico en su opinión pero, sin embargo, no se identifican como músicos. Esto no sería necesariamente una contradicción, sino que tiene que ver con sus objetivos y visiones personales respecto a la práctica musical. También se relaciona con la flexibilidad de la representación social del músico dada por los elementos periféricos de la misma (Abric, 2001). En este capítulo, entonces, analizaremos los relatos de los sujetos para rastrear cuáles creen que son aquellas actividades que definen la práctica del músico, qué cosas hace o debe hacer para identificarse/ser identificado como tal y cómo esto podría tener que ver en su autonombramiento.

4.1) Las prácticas del músico

Los sujetos entrevistados asocian ciertas prácticas a la identidad de músico. Esto se tensiona en sus relatos con el recorrido institucional. Si bien este último es un aspecto fundamental para adquirir estatus de músico en las trayectorias, no sería suficiente si luego no se llevan adelante ciertas prácticas asociadas que lo sostengan. El título académico, que aparece en un lugar nuclear de la representación social del músico, no sería capaz de sostener la "identidad de músico" si no se llevan adelante estas prácticas. Inclusive, para algunos de los entrevistados se pone en duda o quita la posibilidad de identificarse/ser identificado como músico: las credenciales del título deben ser validadas en hechos:

> La música es en hechos, es tocando algo, armando una canción, ¿no? Como que [...] el cartel sí, pero si no lo ejercés nunca sería muy careta llamarte de esa manera, o sea sí, estudié tal cosa, no lo hago, punto. [...] Transitarla y hacerla concreta, digamos (Daniela, 30 años, Ritmos Afrobrasileros, música como segunda ocupación).

> Por ahí yo pensaría hoy que no es lo fundamental [tener el título]. […] [Para ser músico] inevitablemente tener un tiempo ya tocando. Por ahí, no sé, alguien que

> hace un año que toca no sé si, por ahí sí, pero no sé si diría que ya es músico siendo que hace un año que toca. Por un lado, ya tener un tiempo dedicado al instrumento. Y por ahí lo que más me sale es la parte de componer, ya crear algo propio, que por ahí hay muchas bandas *cover* que, también se dedican a la música, pero para mí algo de lo propio tiene que haber en ese ser músico, o ser artista (Andrea, 31 años, Guitarra, música como más que un hobby).

En los testimonios de Daniela y Andrea aparecen como necesarias dos acciones para complementar el camino formal o bien suplantarlo: la ejecución del instrumento y, además, el armado o composición de canciones. Si bien esto no necesariamente tendría un vínculo con un recorrido académico, sí podríamos suponer cierto diálogo con la concepción de músico que, tal como señaló Mesa Martínez (2013), heredan los conservatorios latinoamericanos: aquella idea de que, además de tocar, un músico debe saber leer y escribir su propia música. Esa práctica, además, debe ser social. Como ampliaremos en el siguiente capítulo, el reconocimiento de terceros cumple un papel muy importante para posibilitar el autoreconocimiento.

En el caso de Lucila, que en el capítulo anterior citamos que para ella era músico "alguien que estudió más música, como conservatorio", al referirse a sus referentes en el candombe los termina definiendo como músicos por sus actividades, a pesar de no saber si estudiaron formalmente. Inclusive, luego de recapitular las trayectorias de sus profesores de candombe, vuelve a dar una definición precisa de músico y, esta vez, la dedicación es lo fundamental:

> Pablo tocó en todas las mejoras comparsas de acá, de Uruguay...Mburucuyá es una de las mejores, y él es uno de los mejores en Mburucuyá además. No sé, Santi es integrante del Choque Urbano, de Piringundines, de, no sé, son recontra abocados a la música y están en bandas muy grosas. […] Yo defino como músico a la persona que se dedica a la música, más allá de sus conocimientos (Lucila, 34 años, Candombe, música como segunda ocupación).

Esta última cuestión que señala Lucila, más allá de que pormenoriza los conocimientos y remarca la dedicación, será un elemento fundamental en torno al siguiente capítulo, en el que analizaremos itinerarios de reconocimiento que excedan o complementen tanto el recorrido institucional como el recorrido a través de la práctica. Más allá de que nombra la dedicación, se destaca además la relevancia o el prestigio, ser "el mejor" o estar "en bandas muy grosas".

Axel, quien constantemente tiene un ida y vuelta con su dedicación a la danza como punto de comparación con la música, pone a la práctica como un aspecto clave de la conformación identitaria. Sostener esto en el tiempo es lo que permitiría identificarse/ser identificado. Así, aunque mencionaba (con críticas) lo que citamos en el capítulo anterior "Cuando la institución nombra [...] no hay tutía", la práctica aparecería como un aspecto más fuerte para construir una identidad:

> ¿Músico? En el momento calculo yo que estoy tocando, estoy siéndolo […] ¿Vos [por él mismo] te considerás bailarín? Sí, porque hoy lo estoy haciendo. Ayer y ayer y ayer, en un recorrido temporal también (Axel, 38 años, Ritmos Afrobrasileros, música como aficionado).

Axel, también, destaca de manera enfática algo que Andrea menciona: la necesidad de sostener la actividad en el tiempo. La extensión de la práctica a lo largo del tiempo habilita la auto identificación. Esto también es observable en los relatos de quienes sí se identifican como músicos, Alejandra y Pablo. Además del sostenimiento a lo largo del tiempo, la aparición del reconocimiento social o monetario será un factor importante para lograr esta identificación, como se verá en el capítulo siguiente. Sin hacer mención directa al factor temporal, el mismo se desprende indirectamente de los relatos de Alejandra y Pablo:

> Sí, siempre tocando, con banda. A los quince años ya tuve una banda y siempre estuve en alguna banda, de diferentes géneros. […]Pero la verdad es que estaba haciendo canciones todo el día, tenía un montón de bandas, era lo que más me gustaba hacer, como que en un momento dije bueno, un poco te la tenés que creer (Pablo, 38 años, Candombe, músico como profesión).

> Yo arranqué, yo canté desde siempre, desde muy pequeñita cantaba. […] Ya tenía una inclinación bastante fuerte artística […]. Y empecé a los 17, a estudiar con distintas maestras de músicas y, a partir de eso, ya entré en la Escuela del Sindicato de Músicos, en Paraguay frente al Coliseo, en los ochenta, y también empecé a trabajar ahí en el sindicato de músicos. Y ahí ya empecé a tocar con distinta gente y empecé a cantar profesionalmente, ya tenía unos 21 o 22. […]Y de ahí en adelante, […] siempre estuve en contacto con distintos géneros de música (Alejandra, 54 años, Canto con caja, música como profesión).

Todas estas apreciaciones acerca de la práctica la colocan también en el núcleo de la representación social (Moscovivi, 1979; Abric, 2001) y tensiona, así, al elemento institucional. No sólo aparece como necesario sostener la titulación a través de otras prácticas, sino que, por otra parte, como mencionamos en la introducción a este capítulo, algunas aparecen como otro camino válido para lograr identificarse/ser identificado como músico.

Si bien la práctica forma parte del núcleo de la representación social del músico, las diferentes formas que esta toma forman parte de los elementos periféricos de dicha representación. Es así como para Alejandra "cantar profesionalmente" es una forma de práctica que la identifica como música, mientras que para Axel en el momento que está tocando (cualquiera sea dicha situación) lo convierte en músico.

> Hay gente que estudió muchos años con, no sé, particular o algo, tiene sus composiciones y presentó sus discos y todo eso y también es músico (Leo, 25 años, Candombe, música como más que un hobby).

> Pero también un poco que ellos [los que aspiran a ser reconocidos como músicos] se proponen lograr ese mayor desarrollo y reconocimiento personal. Te decía este caso de Tesi Banastolay. Mirá, inclusive yo participé en la jornada que organizó esta señora Tesi, fue por San Telmo, en un local, ni siquiera un centro cultural, como una confitería o boliche de San Telmo, y ella presentaba su segundo CD que había grabado. Inclusive con participaciones, invitados en ese CD, ¿no? (Mariano, 64 años, Canto con caja, aficionado).

Estos dos últimos testimonios, de Leo y Mariano, aportan además algo que, en el capítulo siguiente, será una de las claves del reconocimiento: que aquella práctica tenga un carácter público. Leo habla de aquellas personas que presentaron sus discos y Mariano, que explica que hay ciertas personas que directamente se proponen lograr esa identificación, pone como ejemplo a una ex compañera de taller que presenta un disco en un evento social y valora que en el mismo haya habido invitados y participaciones especiales, además de destacar positivamente que fue en "una confitería o boliche de San Telmo" en lugar de un centro cultural, una valoración que podría vincularse a la que Lucila realiza respecto al prestigio o calidad de las bandas en las que tocan sus profesores. Nuevamente, aparecen variaciones que están asociadas a los elementos periféricos de la representación social (Abric, 2001): mientras

más reconocimiento o impacto social tenga el lugar la práctica, mayor será la posibilidad de identificarse/ser identificado como músico.

Por su trayectoria personal, el testimonio de Pablo condensa de alguna manera todas estas cuestiones que hemos remarcado en estos fragmentos. Mientras que realizó muchos años de formación musical en conservatorio y obtuvo el título intermedio de Profesor de música, cuando tiene que reponer qué lo hizo nombrarse a sí mismo como músico, son ciertas actividades sostenidas en el tiempo las que hacen posible esa identificación:

> ¿Por qué no me animaba a decirme músico? Y, sobre todo eso, que siempre fue un deseo: querer ser músico. Un deseo muy grande y un poco uno por querer ser humilde, por no demostrarse vanidoso, no sé. Yo tenía como un poco esos pensamientos. Pero la verdad es que estaba haciendo canciones todo el día, tenía un montón de bandas, era lo que más me gustaba hacer, como que en un momento dije bueno, un poco te la tenés que creer. Porque si no lo nombrás, si no lo decís, es muy difícil que, sobre todo, te lo creas vos (Pablo, 38 años, Candombe, músico).

En síntesis, esa práctica que quedó asociada al núcleo de la representación social del músico (Moscovici, 1979; Abric, 2001), está asociada a tocar un instrumento, componer canciones, hacerlo de manera sostenida en el tiempo y, además, con algún grado de sociabilización, independientemente de si logró concretar o no un recorrido institucional. La cuestión del reconocimiento asociado a la sociabilización será abordada en el capítulo 5.

En el caso de los sujetos entrevistados, se dio la coincidencia de que los dos que logran identificarse como músicos, Pablo y Alejandra, han realizado un recorrido institucional a la vez que realizaron y realizan, de manera sostenida en el tiempo, diferentes actividades vinculadas al hacer musical. Inclusive, algunas de las actividades que ellos realizan, y que ayudaron a consolidar su identificación como músicos, van más allá de lo estrictamente "musical": la docencia, la producción, el aspecto técnico del sonido.

La representación social del músico de estos sujetos, entonces, comparte la crítica que tanto Bennett (2010) como Small (1998) le hacen a la definición usual de músico en los manuales y diccionarios: la figura del músico excede a la ejecución instrumental.

En los casos que la entrevista lo permitió, se consultó a los sujetos si consideran que los docentes del Centro Cultural IMPA son músicos. Todos los entrevistados respondieron que sí, y la respuesta afirmativa se apoya en actividades vinculadas a lo institucional y a las prácticas ligadas a la ejecución o puesta en escena, aunque Andrea también menciona a la práctica de enseñar:

> [Respecto a si considera a los profesores de Tumbalatá como músicos] Sí, re. Absolutamente. Ellos se dedican a eso aparte, se dedican a la música. O sea que también, por otro lado, yendo a lo más básico, sí, es el que se dedica a la música, principalmente como medio de vida, pero capaz si trabaja de otra cosa pero igual se junta y ensaya y tiene una banda, y ahí también es músico, ¿no? (Daniela, 30 años, Ritmos Afrobrasileros, música como segunda ocupación).

> [Respecto a si considera que el profesor de guitarra es músico] Sí. Más allá de la formación académica es un tipo que sabe y que está en una banda y con ganas de enseñar y de compartir con otros lo que hace. […] [A partir de jerarquizar lo anterior] Por ahí en otro momento te hubiera dicho que la formación académica, decir este estudió, sabe. Pero yo creo que el camino que él se hizo como músico...que se movió, que se juntó con gente y que sabe compartirlo con otros y sabe enseñar (Andrea, 31 años, Guitarra, música como más que un hobby).

La práctica y el sostenimiento de la misma, entonces, es un factor más importante en el núcleo de la representación social del músico para los entrevistados con respecto a la titulación. En algunos casos, como el de Andrea, se advierte una desestructuración paulatina de ese núcleo, a la mención de un momento anterior en el que la titulación tenía un mayor peso. Las propias trayectorias dentro del Centro Cultural IMPA, focalizadas en la práctica, colaboran con la revalorización de la misma.

La práctica aparece como una dimensión a partir de la que un sujeto puede identificarse/ser identificado como músico, aún sin un recorrido institucional. El recorrido institucional, en cambio, debe ser sostenido por la puesta en práctica. Mientras tanto, cuáles son estas prácticas, qué grado de impacto social deben tener, con qué regularidad o por cuánto tiempo hay que hacerlas, con qué grado de destreza o qué grado de importancia deben tener en el desarrollo personal del músico, aparecen como elementos periféricos de la representación

(Abric, 2001): si bien la mayoría los menciona, no hay una coincidencia única, sino que muestran la variación de sujeto en sujeto.

Luego de hacer este recorrido, en el siguiente apartado analizaremos cómo los entrevistados se refieren a sus propias prácticas y si esto colabora o dificulta su posibilidad de identificarse o ser identificados como músicos. Esto complementará lo analizado en este apartado, pues permite reflexionar acerca de cómo la práctica, aunque emerja con tanta preponderancia en los relatos, no permite la autorepresentación como músicos de sujetos que mencionan una gran cantidad de actividades musicales que llevan a cabo, con un alto grado de compromiso personal y de carácter público o social.

4.2) Las prácticas musicales de los estudiantes del Centro Cultural IMPA

Independientemente de que la mayoría de los entrevistados no se identifiquen como músicos, todos ellos realizan prácticas vinculadas a la música que exceden a la participación en el taller musical del CC IMPA.

Muchas veces, las actividades que realizan se vinculan con cómo definen ellos mismos su vínculo con la actividad musical, de acuerdo a la clasificación que hemos elaborado. Este vínculo está basado en el lugar que ocupa la actividad musical en sus vidas, con los objetivos que se proponen lograr y, a la vez, en algunos casos determina algunas actividades que no se "animan" a realizar por considerar que están más allá de sus posibilidades. Tener en cuenta cómo se definieron a sí mismos respecto a sus objetivos con el aprendizaje musical nos servirá para relacionar las prácticas que los sujetos narran con cómo se ven a sí mismos en relación con la práctica musical. Nuevamente, debemos recordar que no estamos midiendo la capacidad técnica o vocal de los sujetos con herramientas de medición o análisis con pretensiones de objetividad, sino que se analiza su propia subjetivación de habilidades, prácticas que realizan y cómo las realizan a partir de los relatos de vida, es decir, a partir de cómo ellos mismos lo representan a través del lenguaje.

Mariano, por ejemplo, en repetidas ocasiones menciona que su actividad musical se limita al taller, el cual realiza con una actitud "muy amateur" o como un grupo de amigos con una finalidad concreta. Sin embargo, al indagar acerca de actividades musicales que haya realizado por fuera del mismo, menciona:

> Mirá, yo en general tomo esto como una actividad personal mía y dentro del taller. Eventualmente he participado en, qué se yo, en la noche de los museos, que toca ir a la ESMA o toca ir al museo etnográfico, me acuerdo de lo que fue otro festejo por el descubrimiento de América también estuvimos en el Congreso, tocando en la Plaza del Congreso. Después, marchas y cosas así donde participan distintos grupos, pero con una intención de tipo político, de manifestar una posición política. Y alguna otra cosa más, como haber ido a un canal de televisión de estos de televisión solidaria, cosas parecidas (Mariano, 64 años, Canto con caja, aficionado).

Se puede pensar que, en su autopercepción como aficionado, este tipo de actividades no significan para Mariano un hito importante en su historia de vida ya que, por su propia manera de autodefinirse, en ningún momento aspira a ser identificado o identificarse como músico. Inclusive, en varias partes de su testimonio pone en duda haber logrado grandes avances o logros musicales. Estas limitaciones que percibe de sí no le permitieron aceptar una propuesta concreta: tocar a cambio de dinero.

> Inclusive alguna vez me propusieron que participara en alguna peña, pero ya una peña más de toque comercial, la gente pagaba entrada, y ya la verdad me asusté un poco, preferí no comprometerme con la cosa así. [...] Era como una participación individual pero en ese contexto. Qué se yo, la vez pasada sí estuvimos en la peña que se organizó, pero yo como integrante del grupo. En La Boca hay un tipo que tiene unos micros truchos que a la vez organiza una peña ahí en La Boca. Y bueno, ese tipo de cosas sí, pero así algo donde yo tuviera una participación muy comprometida o más central ya no (Mariano, 64 años, Canto con caja, aficionado).

Lo que nos permite observar la metodología utilizada es cómo, por un lado, los sujetos tienen ciertas representaciones sociales del músico. Pero, por otro lado, ellos se definen de diferentes maneras y, muchas veces, no se identifican a sí mismo como tal pese a contar con muchos de los aspectos que le atribuyeron a la figura del músico. En el caso de Mariano, entra en tensión su definición como aficionado respecto a su negación a participar en una peña comercial.

En este sentido, se reafirma uno de los hallazgos de Bennett (2010): que la autopercepción es fundamental a la hora de identificarse como músico. Ese trabajo fue hecho a partir de

testimonios de músicos profesionales. Lo que suma nuestra investigación es, precisamente, como la no identificación, la falta de autonombramiento, también tiene un peso considerable: Mariano identifica a los músicos con ciertas prácticas y valora el impacto social de las mismas. Luego, pormenoriza el impacto de sus propias intervenciones y hasta relata un hecho particular en el que sintió que él, como no músico, no debería llevar adelante una participación.

Algunas preguntas que no estaban dentro de nuestros objetivos, pero que sin embargo podrían ser interesantes para futuras indagaciones son: ¿Qué papel jugó la no identificación de Mariano como músico en el rechazo a esta propuesta? ¿Qué relación existe entre esta no identificación y la propuesta de una participación "más central" en esa presentación? Estas preguntas, apartadas del caso puntual de Mariano y planteadas de manera general, podrían ser disparadores de indagación con métodos etnográficos o centrados en la capacidad performativa de los sujetos más allá de su propia percepción, es decir, externa a los sujetos respecto de sus capacidades musicales.

Este testimonio confirma, tal como dice Small (1998), que el desarrollo de la industria musical limita fuertemente quiénes logran o no llamarse a sí mismos como músicos. Desde una lógica comercial, músicos son aquellos que tienen la capacidad de vender de forma masiva discos o tickets para sus presentaciones. Podríamos agregar, en la actualidad, aquellos que logran seguidores y reproducciones masivas en las plataformas digitales de música. Sin embargo, como ha indagado Bennett (2010), la figura de músico sobrepasa a quienes tocan un instrumento y contempla también su implicancia social y su interacción con la comunidad. Si consideramos que Mariano participa en actividades de museos y manifestaciones políticas, la faceta del músico desde la implicancia social y la interacción con la comunidad está presente. La limitación, entonces, está vinculada al lugar que ocupa el reconocimiento dado por el impacto social y la capacidad de generar ingresos con la música, que se analiza en el capítulo 5.

En el caso de Andrea y Leo, que ambos toman la música como más que un hobby, las actividades que hacen por fuera del taller no eran concretas al momento de la entrevista, sino más bien proyecciones a futuro. Ambos quieren componer sus propias canciones, enseñar por fuera del ámbito formal y tocar en vivo, pero no necesariamente en escenarios o frente a un público espectador amplio. En ambos casos, también, consideraron o intentaron estudiar música en el ámbito formal, pero desistieron por incompatibilidad de tiempos o de proyectos:

> Quería ser profesor de música, entonces necesitás como algún reconocimiento, algún título o algo. Pero lo que pasa es que la carrera de música es re larga, entonces son como diez años. Si te ponés a pensar son cuatro o cinco del ciclo básico, o sea, del primer...no sé cómo se dice. Y después son cuatro o cinco años más del profesorado. Y después si querés hacer alguna tecnicatura, no sé (Leo, 25 años, música como más que un hobby).

> Siempre tuve como un sueño de hacer un profesorado de música, especializado en guitarra, pero por ahí por cuestiones ya de tiempo, ya estar trabajando y haberme abocado más a la docencia y a las escuelas nunca me metí (Andrea, 31 años, Guitarra, música como más que un hobby).

En el caso particular de Andrea, el considerar la música no como una profesión o como algo a lo que dedicarse a tiempo completo, sumado a la idea de no tocar en vivo en escenarios y de no haber hecho un recorrido formal de estudios, entra en tensión con una idea de cuáles son las prácticas del músico que intenta desmitificar (en palabras de ella) para poder autorepresentarse como música:

> Siempre la idea de músico o de artista me dio de alguien que se dedica a eso. [...] Que tiene generalmente banda y demás. Pero los últimos años me lo han tratado de desmitificar diciendo "pero aunque vos no te dediques a eso, tocás la guitarra y ya tocar un instrumento es ser músico de alguna forma". Lo que siempre traté de pensar en algo artístico es, por ahí para ser músico tener una pasión, que te guste realmente lo que estás haciendo, y que a pesar de tener por ahí tener obstáculos o dificultades que aun así intentes avanzar y progresar, que no te detengas frente a lo que te costó, básicamente pasión (Andrea, 31 años, Guitarra, música como más que un hobby).

Esas visiones contrapuestas acerca de quién es o qué hace un músico que intenta desmitificar, según sus propias palabras, son las que tensionan su propia capacidad de representarse a sí misma como música. Sin dudas, la cuestión de relevancia social de la práctica es un obstáculo importante para alguien que no considera dentro de sus objetivos tocar frente a grandes públicos, en un contexto social en el que la industria musical se construye a partir de establecer figuras de consumo masivo, quienes también conforman un exterior constitutivo de la identificación (Hall, 2003).

Las actividades de Alejandra y Pablo, quienes se definen como músicos y que ambos realizaron un recorrido institucional, son las más numerosas: Alejandra trabaja como docente en escuelas primarias y de nivel inicial, participa de shows en vivo pagos y gratuitos. Pablo da clases de piano particulares, toca en una banda y tiene un proyecto solista, hace música para ficciones o documentales audiovisuales y trabaja como sonidista. Más allá de esto, ambos consideran que la identificación como músicos fue el resultado de un proceso, no está asociada a un momento particular o a una de estas prácticas en particular, sino a una aspiración personal y a una acumulación de experiencias:

> No, no, obviamente no es un día, un día me levanté y lo dije [soy música]. Son procesos que se van dando. Yo siempre supe que tenía una herramienta que era muy poderosa, que era la voz. Y sabía que me servía para cantar. [...] Yo sabía siempre que andaba por ahí, pero en la Escuela de Música [Popular de Avellaneda] definitivamente definí que el canto, o el tocar con otros, era lo que yo siempre quise hacer (Alejandra, 54 años, música como profesión).

> ¿Por qué no me animaba a decirme músico? [...] Siempre fue un deseo: querer ser músico. [...] Y un poco uno por querer ser humilde, por no demostrarse vanidoso [...]. Pero la verdad es que estaba haciendo canciones todo el día, tenía un montón de bandas, era lo que más me gustaba hacer, como que en un momento dije bueno, un poco te la tenés que creer. Porque si no lo nombrás, si no lo decís, es muy difícil que, sobre todo, te lo creas vos. Y aparte es un poco el camino que vos tenés que seguir. Si sos músico o si querés llegar a ser músico lo primero que tenés que hacer es decir que lo sos. Un poco fue una cosa así lo que me llevó a poder decirlo, porque estoy ligado a la música en todos los sentidos: mis amigos, mi laburo, lo que me gusta hacer (Pablo, 38 años, música como profesión).

Como ya hemos dicho, los casos de Alejandra y Pablo poseen ambos la coincidencia de que tienen un recorrido de estudios formales (más allá de que Pablo lo haya realizado hasta el título intermedio) y, además, la principal fuente de ingresos de ambos son actividades vinculadas a la música en diferentes aspectos. En este sentido, y como veremos en el siguiente capítulo, aparece en los testimonios una cierta necesidad de reconocimiento ajeno que se presenta como fundamental para considerarse o ser considerado músico.

Entonces, la obtención de dinero a raíz de las actividades musicales genera un reconocimiento para identificar el valor de dicha práctica: lo que hacen vale lo suficiente como para ser remunerado y, por lo tanto, habilita a identificarse como músico. Esto puede vincularse, también, a las razones por las que Mariano, por no querer o no poder nombrarse a sí mismo como músico, decidiera no participar en una presentación paga. El capítulo siguiente, que vincula la dimensión del conocimiento con el reconocimiento, ampliará acerca de la visión de los sujetos sobre la importancia de contar con la música como sostén económico vital para considerar que alguien es o no es músico.

4.2.1) ¿Son músicas las candomberas? Los casos de Lucila y Daniela

Los casos de Lucila y Daniela, quienes ambas definieron su vínculo con la música como una segunda ocupación, llaman la atención particularmente: ambas tienen un compromiso fuerte con un grupo que excede las actividades del taller musical del Centro Cultural. Lucila con Jumba, una agrupación de candombe, y Daniela con Viradas, un grupo de mujeres que surge en el espacio del CC IMPA pero lo excede y con quienes componen canciones, hacen presentaciones en vivo y participan en manifestaciones públicas.

> Somos una comparsa de candombe, ensayamos todos los domingos. [...] Y ensayamos y tocamos en las llamadas, que hay varias, y después tocamos en presentaciones, distintas que van saliendo, algunas tipo show escenario y otras más de la comparsa entera. Nada, es una comparsa, tenemos organización tipo comisión de vestuario, comisión difusión, comisión de batería [Luego agrega que ella está involucrada en casi todas] (Lucila, 36 años, Candombe, música como segunda ocupación).

> El grupo de Viradas Tumba La Ta, dentro de IMPA también, el grupo de mujeres, que es como un desprendimiento de varias de las mujeres que estamos en Tumba La Ta, empezamos a armarnos nosotras solas intentando, siempre igual coordinando con ellos porque nos dan los instrumentos, todo, en el mismo espacio IMPA, desprendiéndonos nosotras y auto gestionándonos nosotras, y bueno, y eso, pero es bastante, consume entre jueves, viernes, sábado, domingo, toda la semana más o menos (Daniela, 30 años, Ritmos afrobrasileros, música como segunda ocupación).

En ambos casos las entrevistadas sienten un gran compromiso con una actividad externa, aunque vinculada, a los talleres que realizan. Esto implica un abanico amplio de actividades: ensayar con regularidad, componer canciones, practicar coreografías de baile, involucrarse en decisiones de vestuario, de difusión, etc. Es por eso que lo definen como segunda ocupación, debido a que el punto de comparación con esta actividad, por la que tienen una gran inversión emocional y de tiempo pero sin retribución económica, es su profesión:

> No a este nivel. O sea, soy licenciada en turismo y ahí sí me interesaba tener un título. Pero después, esto me interesa progresar y...me parece que la práctica y lo que hagas por fuera vos del taller de a poco van a determinar qué tan bien toques. Cuántas veces toques también, por semana. Hubo una época en la que tocaba todos los días, o sea, tocaba en IMPA los miércoles, el martes con unas chicas en tal lado, el domingo comparsa, el sábado ensayaba, así (Lucila, 36 años, Candombe, música como segunda ocupación).

> Sí, sabía que no entregaba nada desde que empecé y no importaba porque siempre fue desde el lado de mi manija de querer hacer porque me encanta la música, obvio, y fue "yo quiero, yo quiero esto". Yo no pretendo tampoco tener un título de nada, digamos, sí ir aprendiendo, hacer cosas, de hecho ahora estamos formando un grupo de mujeres, dentro de la misma grupa de percusión estamos nosotras solas, nos dan un montón de herramientas, pero no, yo estoy feliz así, no pretendo tener un título de eso, o sea, mi carrera es la fonoaudiología, esa es mi profesión (Daniela, 30 años, Ritmos Afrobrasileros, música como segunda ocupación).

Es interesante que, en ambas entrevistas, estas respuestas surgieron a partir de la pregunta respecto a si sabían que el CC IMPA no entregaba un certificado o acreditación por atravesar sus talleres antes de comenzarlos y, sin intervención adicional, ambas mencionan en ese desarrollo la carrera profesional que llevan adelante. Aparece, nuevamente, el aspecto del reconocimiento asociado a la retribución económica. La importancia de lo económico en la representación social del músico de estos sujetos será analizada en profundidad en el siguiente capítulo. Sin embargo, sí aparecería una identificación intermedia, no el autonombramiento como músico pero sí, por ejemplo, el de "candombera" por parte de Lucila, o bien pensar que "quizás sí es música" por parte de Daniela al repensar sus prácticas y su compromiso:

> No, no me considero música. No, creo que es una de las cosas que me gustan hacer, pero me gustan hacer muchas cosas. Así que es una más de las cosas que hago. Candombera puede ser, eso sí (Lucila, 36 años, Candombe, música como segunda ocupación).

> O sea, ¿yo si me siento [música]? Nunca me lo planteé, igual, eh. ¿Soy música o no? Nunca me lo planteé. Me estás generando ahora la duda. No sé. Y ponele que sí, si me pongo en el sentido estricto, digo, al lado de los profesores como que vergüenza total, pero si lo hago en el sentido estricto de que estamos haciendo algo para, sí, estamos componiendo, interpretando, tocando un instrumento, armando un ensamble, y...puede ser. Es mucho igual para mí, eh, la palabra música. Es como un montón, pero capaz que hay que desmitificar la palabra y puede ser que no (Daniela, 30 años, Ritmos afrobrasileros, música como segunda ocupación).

Para Lucila, entonces, estar involucrada ampliamente en la actividad de la comparsa de candombe, además de tocar en las llamadas y diferentes presentaciones, sí le permite identificarse como candombera pero no como música. Para Daniela, que ante la pregunta directa respecto a si se considera música, reflexiona y piensa que quizás sí, también aclara enseguida que para ella es “un montón”.

El caso de ellas dos refuerza la idea de que la importancia de un reconocimiento o retribución monetaria es fundamental en la representación social del músico de estos sujetos, algo que puede deducirse a partir de la comparación inmediata y no motivada por las preguntas con sus carreras profesionales, que, sin embargo, en interés y dedicación están muy cercanas a sus actividades musicales.

Podríamos pensar, también, como posibles preguntas a futuro, si la pertenencia a grupos donde la ejecución musical depende de un ensamble, pero no implicaría la posibilidad de tocar de manera solista o independiente, sería también algo que entra en tensión con la representación social del músico, una figura que es generalmente pensada desde su individualidad.

También podemos observar cómo, indirectamente, los casos puntuales de Daniela y Lucila conforman una nueva tensión entre las dimensiones de la práctica y la institucional. Mientras que ambas dedican gran parte de su tiempo a estas actividades, sienten un gran peso en la

palabra música, en el caso de Daniela, o consideran que "música" es algo que las excede y podrían considerarse algo distinto, como lo es "candombera" en el caso de Lucila. ¿Podríamos considerar, entonces, que esta no representación como músicas de ambas puede estar ligada al devenir histórico de la formación musical latinoamericana que, en un comienzo, dejó afuera a las expresiones musicales de la región y se centró en modelos europeos, tal como marcan Mesa Martínez (2013) y González Rodríguez (1984)? Sin poder dar una respuesta concreta a este interrogante, consideramos que es un posible disparador para una nueva investigación centrada en procesos formativos vinculados a expresiones musicales como el candombe o los ritmos afrobrasileros.

4.3) Conclusiones parciales del capítulo

En las investigaciones que tomamos como antecedentes a esta tesina, hemos visto que muchos autores (Bennett, 2010; Small, 1998, O'Neill, 2002) coinciden, a grandes rasgos, en que la idea de "músico" en el sentido común está asociada, principalmente, a la persona que es capaz de ejecutar un instrumento musical. Sin embargo sería deseable ampliar esa definición a una que contemple un abanico más amplio de actividades o implicaciones.

Asimismo, Small (1998) contempla como prácticas que podrían estar asociadas a la acción de "musicar" una diversidad de situaciones o experiencias que normalmente no están asociadas a la figura de músico: cantar en la ducha, ser parte de la organización de un concierto, escuchar música, etc. Su reflexión se orienta a cómo el mercado y la industria cultural posicionan a unas pocas personas como capaces de hacer música para fomentar el consumo de pocos por parte de muchos.

Es claro que los entrevistados de esta tesina consideran que ejecutar un instrumento no es suficiente para nombrarse a sí mismos como músicos. En estos testimonios, los profesores aparecen como figuras asociadas a la idea de músico y como referentes. También son identificados como músicos ciertas personas con poco reconocimiento público, o bien con un reconocimiento de un nicho específico, como el bagualero Vázquez. Podríamos decir, entonces, que en la dimensión de la práctica aparecería un exterior constitutivo que dificulta la identificación (Hall, 2003) de estos sujetos como músicos a partir de sus prácticas, y estaría dado no solo por las prácticas que asocian al músico, sino por aquellos músicos que lo hacen con un cierto grado de visibilidad y con una ganancia monetaria. Hacer actividades musicales sin retribución económica, por más que se las realice con un amplio compromiso y sentido de

la responsabilidad, como sucede especialmente en los casos de Lucila y Daniela, es un límite simbólico de la identificación.

En el capítulo anterior, observamos cómo la titulación aparecía como un factor importante de nombramiento e identificación, el cual todos los sujetos que no se mencionan a sí mismos como músicos, además, carecían de la misma. En este capítulo, por el contrario, muchas prácticas asociadas al músico por los entrevistados, como tocar en público, estar involucrado con una banda o agrupación, componer, compartir la actividad musical con la comunidad, sí son realizadas por ellos mismos. El título formal de músico emerge como el componente más importante en el núcleo de la representación social del músico. Los sujetos en este capítulo amplían la definición y mencionan ciertas prácticas necesarias para sostener esta identidad o bien como una vía alternativa para construirla.

En muchos casos, los entrevistados que no se consideran músicos sí realizan muchas de las prácticas que asocian a la representación social del músico. No parece tan sencillo en esta construcción de una representación personal de sí, entonces, desentenderse de la tradición formativa de Latinoamérica, que priorizó la lectura de la música y la herencia europea por sobre las expresiones musicales latinoamericanas. A la vez, emerge también en este capítulo la potencia que tiene el reconocimiento social o monetario de las prácticas musicales. Esa potencia o capacidad de nombramiento del factor económico será profundizada en el siguiente capítulo, junto con el eje del conocimiento.

5) Conocimiento en tensión: los saberes del músico y otros itinerarios de reconocimiento

De acuerdo a lo indagado a través de informantes clave y en trabajos académicos vinculados a nuestra pregunta de investigación (Bennett, 2010; O'Neill, 2002; Small, 1998), presuponíamos que el recorrido institucional, la práctica y el manejo de cierto conocimiento específico serían los elementos que aparecerían en la representación social del músico. El análisis de los relatos arrojó que el recorrido institucional y la práctica eran centrales en la representación social de músico, a la vez que se tensionaban entre sí, tal como quedó expuesto en los dos capítulos anteriores.

La dimensión del conocimiento, en cambio, surgió con mucha menor autonomía de la esperada en los testimonios y ligada a las dos anteriores: o bien alguien "sabe" de acuerdo a

los conocimientos que incorporó a partir de un recorrido institucional, o bien "sabe" ejecutar un instrumento con cierta maestría adquirida a partir de la práctica.

Además, en los relatos emergió una dimensión que no había sido considerada en la planificación previa: el reconocimiento del público y de la remuneración. Este se vincula a valoraciones simbólicas asociadas a tocar a cambio de dinero o tener cierta fama o prestigio, que asu vez, entra en tensión con el conocimiento y la práctica: en algunos relatos, personas con relevancia pública y con carreras musicales exitosas serán puestas en duda desde la dimensión del conocimiento[11]. En otras ocasiones, músicos cuya proliferación no es masiva, pero sí relevante en ciertos nichos, como el candombe o los cantos típicos norteños, sí son reconocidos como músicos. Entonces, esta tensión institución-práctica-conocimiento es atravesada y tensionada por el reconocimiento.

De acuerdo a lo anterior, este capítulo está organizado en dos partes: la primera indaga el conocimiento vinculado a la identidad de músico y los diferentes modos de vincularse a la música como actividad laboral o hobby. La segunda aborda el emergente del reconocimiento y las diferentes manifestaciones en las que se cristaliza de acuerdo a los entrevistados: el reconocimiento de un público amplio, el reconocimiento de un público especializado o de nicho, y el reconocimiento a partir del rédito económico.

5.1) Conocimiento y rol de la música

Según las investigaciones y trabajos que hemos tomado como antecedentes (Mesa Martínez, 2013; O'Neill, 2002; Small, 1998; Bennett, 2010), la definición más tradicional y extendida de "músico" es que es aquel que interpreta un instrumento. Estos trabajos, sin embargo, han mostrado que esa definición es incompleta porque deja afuera a muchas de las prácticas del músico. Además, muchas veces no es suficiente dominar un instrumento para identificarse o ser identificado como músico.

Como hemos visto en los relatos de nuestros entrevistados, el abanico de objetivos con la música y la manera de autopercibirse en sus relatos es diverso. En esta amplitud, aparecerán acuerdos y disidencias acerca de qué importancia tiene el conocimiento en la representación social del músico, como también el reconocimiento.

[11]Esta reacción también se vincula a una actitud histórica frente a ciertos fenómenos musicales. Ver, por ejemplo, "Ocho brazos para abrazarte", de Hanish Kureishi (2004). Allí, el autor inglés-paquistaní exhibe las reacciones contra Los Beatles desde posturas reduccionistas respecto a la cultura.

En el siguiente apartado, vincularemos la dimensión del conocimiento a la clasificación que realizamos previamente según los entrevistados se consideran vinculados a la música como músicos profesionales, como segunda ocupación o como hobby. Utilizaremos, también, la diferenciación que refiere Machillot (2018) entre pluriactividad y poliactividad de los músicos para explicar ciertos rasgos de sus actividades laborales.

5.1.1) Música como profesión: pluriactividad y poliactividad

Diversas investigaciones y artículos (Machillot, 2018; Menger, 1989; Vicente León, 2012) reparan en que las condiciones de trabajo de los músicos suelen ser precarias o poco estables. Esta situación hace que su actividad esté marcada por la polivalencia, la pluriactividad y la poliactividad (Bureau y Shapiro 2009 en Machillot, 2018).

La polivalencia es definida como el ejercicio de varios oficios en un mismo colectivo de trabajo, como ser instrumentalista y productor musical en una misma banda. La pluriactividades el ejercicio de varios oficios en un mismo campo de actividad, por ejemplo, trabajar como músico y como profesor de música. Finalmente, la poliactividad consiste en realizar actividades en campos diversos como, por ejemplo, componer música para documentales y, a la vez, ser empleado administrativo.

Pablo y Alejandra, los dos entrevistados de esta tesina que se identifican a sí mismos como músicos y cuyas actividades laborales están vinculadas a la música, describen en sus relatos esta faceta pluriactiva: combinan el trabajo puramente musical (tocar en vivo o componer) con sus bandas o proyectos solistas con docencia, producción y aspectos técnicos de la música.

> Sí, siempre tocando, con banda. A los quince años ya tuve una banda y siempre estuve en alguna banda, de diferentes géneros. […] [Sobre a qué se refiere cuando dice “mi laburo”] De toda la parte de sonido, porque en realidad, digamos, yo, como músico, lo que me da dinero, por decirlo de alguna manera, lo que me permite vivir, son las clases. Toco en una banda de cumbia, La Antibanda, que cobramos algunos mangos, pero si tuviera que vivir de eso no podría (Pablo, 38 años, Candombe, músico como profesión).

> Yo empecé en el noventa y ocho en la escuela pública. Y antes hice cosas en centros culturales pero con el tema del canto. […] Porque a pesar de que ahora

> estoy en otro proyecto. […] Es un fenómeno en el que viene el público y te ve, y vos ofrecés. Es un espectáculo sobre Violeta Parra, con otro grupo que no tiene que ver con estos copleros (Alejandra, 54 años, Canto con caja, música como profesión).

En las entrevistas realizadas por Machillot (2018) a músicos profesionales, algunos consideran a la pluriactividad y la poliactividad como algo inherente al trabajo del músico. Otros, en cambio, critican estos fenómenos por considerar que impiden dedicar el tiempo suficiente a las actividades y proyectos musicales. En nuestro caso, Axel, quien se define a sí mismo como trabajador de la cultura por su vínculo con la danza, sostiene algo similar al segundo grupo:

> Yo, en mi familia, soy el bailarín de tango y de folklore, para mi familia. Pero hay veces que, no sé, toca hacer empanadas, toca hacer guardia ahora en media hora, no sé, a veces pinto casas, hago un montón de otras cosas. Entonces, en ese momento no dejo de ser bailarín pero soy otra cosa también. Porque hay un sistema que oprime a tal punto que para yo poder conseguir pagar eso que se llama alquiler, la comida, lo que necesito. Tengo que relegar tiempo creativo, de descanso o abocado a lo que estudié, a lo que le metí el corazón tantos años. Tengo treinta y ocho años, hace más de veinte que bailo tango, algo que es mi elección y, de golpe, tengo que hacer otras cosas, me parece totalmente injusto, súper injusto que me tenga que auto explotar. Pero ahí ya no estoy siendo ni músico, ni bailarín ni nada: "ahí vino el pintor", ¿entendés? (Axel, 38 años, ritmos afrobrasileros, música como aficionado).

Estas palabras de Axel anticipan, también, la importancia del reconocimiento vinculado al intercambio de dinero, que trabajaremos en el apartado correspondiente.

El relato de Axel, si bien no tiene que ver con su experiencia con la música, explica cómo debe recurrir a la poliactividad para poder sostener su oficio de bailarín. Lo que podemos observar, según los relatos de Alejandra y Pablo, es cómo la pluriactividad colabora para que los sujetos elaboren una representación de sí como músicos y, a la vez, se sientan más reconocidos como músicos por terceros.

Las actividades docentes, de producción o vinculadas al aspecto técnico del sonido de Pablo y Alejandra son diferentes a los trabajos interpretativos o compositivos, pero los conocimientos

que implican están dentro del mismo campo de actividad, lo que favorece esta identificación. En el caso de la poliactividad, como describe Axel, al realizar tareas ajenas a su campo de desarrollo artístico ya no es visto como bailarín, al menos no en ese momento.

Como hemos señalado anteriormente en esta tesina, muchas actividades musicales (remuneradas o no) no requieren de un recorrido o aval institucional para ser llevadas a cabo como, por ejemplo, ser parte de la formación de una banda. Sin embargo, otras, como la docencia o la cuestión técnica del sonido, las actividades que les permiten a Pablo y Alejandra ser músicos pluriactivos, sí requieren de este aval. La cuestión de la dedicación, como veremos en el apartado dedicado al reconocimiento, aparece como un elemento nuclear en la representación social del músico (Moscovici, 1979; Abric, 2001): músico es el que se dedica a la música.

Entonces, el entrecruce entre las dimensiones del conocimiento, la práctica y la titulación formal cobra importancia en la posibilidad de identificarse/ser identificado como músico: no ya por el título en sí, que no es un validador *per se*, sino por la posibilidad de participar más activamente en el campo de actividades (la dimensión de la práctica) que requieren el conocimiento que, precisamente, ese título institucionaliza como capital cultural (Bourdieu, 1987).

5.1.2) La música como segunda ocupación

En el subapartado anterior analizamos los relatos de los entrevistados que viven de la música como pluriactividad. También analizamos el testimonio de Axel que, si bien su poliactividad se vincula con su trabajo como bailarín, aportó un punto de vista interesante para reflexionar sobre la multiactividad.

En este apartado analizaremos los relatos de Lucila y Daniela, que situaron su vínculo con la música como menos que una profesión pero como más que un hobby, como una segunda ocupación.

Como es sabido, y tal como lo señala Small (1998), la industria cultural construye ciertas figuras de la música que son quienes pueden vivir exclusivamente de su trabajo netamente artístico (es decir, a partir de shows en vivo, venta de álbumes, ingresos por reproducciones, etc.).Además, como han referenciado los estudios citados, y como también se ha visto en los relatos de Alejandra, Pablo y Axel, muchos músicos realizan actividades laborales

polivalentes, pluractivas o poliactivas. Más allá de la diversidad de posibilidades que existen para "vivir de la música", la posibilidad de ejercer la música como profesión y medio de vida es un rasgo presente en el núcleo de la representación social del músico. Las entrevistadas que definieron a su relación con la música como una segunda ocupación, precisamente la contrastan con su actividad laboral y profesional:

> Nos dan un montón de herramientas, pero no, yo estoy feliz así, no pretendo tener un título de eso. O sea, mi carrera es la fonoaudiología, esa es mi profesión (Daniela, 30 años, ritmos afrobrasileros, música como segunda ocupación).

> O sea, soy licenciada en turismo y ahí sí me interesaba tener un título. Pero después, esto me interesa progresar y...me parece que la práctica y lo que hagas por fuera vos del taller de a poco van a determinar qué tan bien toques (Lucila, 34 años, Candombe, música como segunda ocupación).

Es importante recordar y tener en cuenta que en ambos relatos la mención de la carrera estudiada y desarrollada profesionalmente surgió de manera espontánea, de ninguna manera las preguntas que motivaron esas respuestas mencionaban el desarrollo profesional personal como punto de comparación.

Para vincular la pregunta por la dimensión del conocimiento y la pregunta general por la posibilidad de identificarse a sí mismos como músicos de estos sujetos, es necesario recuperar la noción de identificación con la que estamos trabajando. Según Hall (2003) la identificación "como proceso actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de 'efectos de frontera'. Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso" (p.16). Los relatos de Lucila y Daniela sirven para pensar un límite simbólico en la posibilidad de reconocerse a sí mismas como músicas. Aunque no hay una mención específica al conocimiento, la profesión que ejercen y para la que llevaron a cabo un recorrido de estudio formal aparece como un efecto de frontera que permite pensar las tres dimensiones de análisis.

La mención directa a la obtención de un título marca una primera diferencia: estas actividades que llaman "mi profesión", en el caso de Daniela, o como un punto fuerte de identificación, "soy licenciada en turismo", en el caso de Lucila, son las que ocupan el lugar que relega a la música como segunda ocupación. El recorrido institucional realizado, entonces, aparece como un elemento diferenciador claro. Sin embargo, es necesario recordar que ambas están

involucradas en diversas prácticas musicales con un gran compromiso y sentido de responsabilidad que, precisamente, hace que coloquen a la música casi a la par de sus carreras.

Así, la dimensión del conocimiento atraviesa transversalmente las dimensiones de la práctica y la institucional: por un lado, ambas reconocen que adquieren herramientas y que les interesa progresar, pero la falta de capitalización institucional (Bourdieu, 1987) de estos conocimientos parece consolidar un límite simbólico con aquellas actividades para las que sí cuentan con acreditación formal de sus recorridos. Por otro lado, la amplitud de las prácticas musicales que realizan, pese a implicarlas de manera muy activa, encuentran un efecto de frontera con aquella actividad que hacen de manera remunerada.

Comparativamente, si en los relatos de Alejandra y Pablo la pluriactividad de actividades musicales remuneradas colaboraba en la posibilidad de reconocerse a sí mismos como músicos, la contraposición que Lucila y Daniela realizan entre sus prácticas musicales y sus profesiones indica un efecto similar en sentido contrario: la profesión, aquello con lo que sí se identifican y hacen de manera remunerada, genera un efecto de frontera con sus actividades musicales que dificulta la autoidentificación.

El conocimiento subyace en ambos casos: cómo se logra capitalizar ese conocimiento y qué tipo de actividades se realizan a partir del mismo genera límites simbólicos en la autorepresentación. Podemos pensar que en el exterior constitutivo del proceso de identificación, la música aparece como una actividad profesional y con diversos recorridos institucionales formalizados. Por eso, atravesarla de otra manera se convierte en un límite simbólico para nombrarse a sí mismas como músicas.

Un emergente del campo, no previsto por el diseño de investigación (Cea D'Ancona, 1992), fue el de la remuneración de las prácticas musicales. Este aspecto apareció en el núcleo de la representación social del músico (Moscovici, 1979; Abric, 2001). A partir de este hallazgo incorporamos la pregunta por el reconocimiento, que analizamos en la segunda parte de este capítulo.

Los casos de Lucila y Daniela, por su parte, representan un tipo de perfil que quedó fuera de la mayoría de las investigaciones que hemos referenciado y que, sin embargo, podría revestir interés: ¿se podría tener en cuenta de alguna manera este tipo de perfiles de alta implicación personal y sentido de responsabilidad desde los espacios educativos musicales no formales

para generar, como sostiene Wiggings (2011), instancias que habiliten un mayor empoderamiento de los aprendices? Sin poder dar una respuesta concreta a ese interrogante, creemos que el simple llamado de atención sobre estos límites simbólicos habilita la reflexión.

5.1.3) La música como aficionado

Este tercer apartado está dedicado a analizar qué lugar ocupa la dimensión del conocimiento para aquellos entrevistados cuyo vínculo con la música está más ligado al entretenimiento: Andrea y Leo, que la definieron como "más que un hobby", y Mariano, que la definió como "aficionado".

Pese a que los tres relatan su vínculo con la música sin pretensiones profesionales ni académicas, cuando hablan del conocimiento este aparece, nuevamente, como una dimensión que atraviesa de manera transversal a la práctica y al recorrido institucional:

> Él yo creo que era maestro, y algo de música conocería. Pero como maestro de canto y de música al nivel de la primaria. Para mí que él tenía como un nivel de conocimiento, además tocaba la guitarra también, o sea, no era un académico él pero tenía ya una cierta profesionalidad. Obviamente que tenía otros rebusques como fabricar cajas y demás, pero él vivió de ser el bagualero Vázquez, hizo grabaciones, inclusive grabó con Leda Valladares y León Gieco y todo eso, una parte importante de Ushuaia a La Quiaca (Mariano, 64 años, Canto con caja, música como aficionado).

Como apareció en los apartados anteriores, la dimensión del conocimiento tiene un cruce transversal con las de la práctica y la institución: Mariano comienza por ponderar los conocimientos de música de alguien a quien considera un referente de la baguala, pero lo que más reafirma su condición de músico es la dedicación: "él vivió de ser el bagualero Vázquez".

> Sí, te cito un ejemplo, un primo de mi papá fue a estudiar a Viena, tiene una formación académica tremenda, da clases en una escuela y bueno, toca mucho en la casa y demás. Y durante la infancia fue amigo de Gustavo Santaolalla, que el tipo no tiene formación académica, sin embargo es un músico tremendo. Por ahí, lo pensaba alguien que estudió mucho y por ahí terminó dando clase más a nivel, en la escuela o más particular, quizás tuvo mucha formación académica y no lo

> pudo ampliar mucho, digo sin desmerecer hasta dónde lo hacen, pero por ahí me pasa de, hoy, no tener una formación académica no me condiciona para salir y decir bueno, yo tengo esto para compartir o yo sé esto (Andrea, 31 años, Guitarra, música como más que un hobby).

Andrea, por su parte, compara la trayectoria de dos personas: por un lado, una que estudió formalmente y adquirió una base amplia de conocimientos que, según su opinión, "no lo pudo ampliar mucho". Por otro lado, la figura de Gustavo Santaolalla, que, sin haber realizado estudios formales de acuerdo a ella, sí logró convertir a la música en su medio de vida a la par de trascendencia y reconocimiento social.

> Debe haber como muchos conceptos porque después está el que es músico porque tiene un papel que le dice que es músico. Pero después hay gente que estudió muchos años con, no sé, particular o algo, tiene sus composiciones y presentó sus discos y todo esto y también es músico, porque... Pero no le quita valor a lo otro, al que tiene el papel, lo pueden hacer los dos con la misma pasión, está bueno eso (Leo, 25 años, candombe, música como más que un hobby).

Leo, mientras tanto, reconoce a la incorporación de conocimientos musicales a través de un recorrido formal como una instancia que permite que alguien se identifique/sea identificado como músico. Pero también valora a aquel que recorre vías de aprendizaje no formales y se dedica a la música.

El conocimiento, entonces, se presenta como relevante en relación a la dimensión de la práctica, es decir, a partir de lo que se haga o no con el mismo. Los ejemplos que brindan Mariano y Andrea son interesantes para ilustrar la tensión entre ambas dimensiones: en sus relatos, no es relevante la cantidad de conocimientos que poseen las personas que mencionan, ya que tampoco especifican cuáles son dichos conocimientos. Sin embargo, lo que lograron hacer con esos conocimientos y, sobre todo, la relevancia pública o de nicho que consiguieron, es fundamental para identificarlos como músicos.

En la cita de Leo la dimensión institucional está más presente: aquel que puede acreditar sus conocimientos musicales formalmente es músico. El que los adquiere por vías informales, en cambio, necesita de sus composiciones, discos o presentaciones para poder reconocerse/ser reconocido.

Estas apreciaciones muestran cómo, si bien los tres comparten una representación del músico en la que la titulación y el conocimiento forman parte del núcleo de la representación social del músico (Moscovici, 1979; Abric, 2001). Sin embargo, hay variaciones de sujeto a sujeto vinculadas a los movimientos de objetivación y anclaje (Jodelet, 1986) y la flexibilidad que otorgan los elementos periféricos de la representación social (Abric, 2001): el tipo de práctica que realiza un individuo, el impacto de la misma, la inversión pasional en esa actividad musical.

Esta dimensión, entonces, está profundamente ligada al reconocimiento: el conocimiento de un músico, tenga o no un aval institucional, tiene que aparecer puesto en circulación, algo que quedaba manifiesto en el capítulo anterior respecto a la práctica. Esta circulación, a la vez, tiene que generar un aval que ya no es institucional, sino que se relaciona con diferentes aspectos que otorgan reconocimiento: el público masivo, el público de nicho, rodearse de figuras importantes, ganar dinero, etc. A continuación, en la segunda parte de este capítulo, analizamos las menciones de los sujetos respecto a este emergente.

5.2) El reconocimiento del otro como validador

Los testimonios abordados en este capítulo vinculan el conocimiento del músico, haya sido adquirido por vías institucionales o informales, con la posibilidad de dedicarse a la música como sustento de vida que hace a la identidad de músico. Pero en esta identificación del músico como tal, el conocimiento en sí mismo, su internalización, aparece como insuficiente.

En primer lugar, el carácter social de la música posiciona a la dimensión de la práctica en el núcleo de la representación del músico que elaboran los entrevistados. Pero, en segundo lugar, la dimensión del conocimiento tensiona lo anterior al existir la necesidad de un reconocimiento ajeno que afirme que eso que se hace con la música es valioso.

A raíz de esta tensión, es más factible que alguien sea identificado o se identifique como músico si sus prácticas musicales son remuneradas. La remuneración otorga también una valorización simbólica de la práctica. Pablo, por ejemplo, recuerda un momento clave y preciso que colaboró en poder representarse a sí mismo como músico:

> [Ante la pregunta de si consideraba la remuneración de la actividad como un tipo especial de reconocimiento] A veces hago música para documentales de televisión o ese tipo de cosas, y la verdad que ya van un par de años que se genera dinero a

través de SADAIC porque los pasaban en la tele, o en algún lado, y eso viste, la verdad que también me puso en un lugar. Pensar que yo pude generar eso solo. Ahora que lo nombrás y me pongo a pensar un poco yo creo que sí, que me ayudó un poco también a definirme. Al final mirá loco, yo puedo ganar un mango con esto. Ese pensamiento me ayudó, así que la respuesta es sí (Pablo, 38 años, Candombe, músico como profesión).

La remuneración aparece como un momento fundamental, un punto de viraje en la historia de vida de Pablo (Sautu, 1999). La cuestión de la música como actividad remunerada o medio de vida principal aparece en el núcleo de la representación social del músico. La importancia del dinero para lograr el auto nombramiento se da porque constituye una forma de reconocimiento.

Este emergente había surgido con anterioridad, especialmente en el capítulo vinculado a la práctica: el reconocimiento ajeno se constituye como una clave para que alguien pueda considerarse/ser considerado como músico, que puede cristalizarse de diferentes maneras:

Lo que pasa es que uno siempre necesita de la mirada el otro, ¿no? Porque si no cómo te reconocés. Alguien tiene que conocer tu música, ¿no? Pero si no es algo que viene intrínseco con uno, y que después está en uno desarrollar eso (Alejandra, 54 años, Canto con caja, música como profesión).

Es re loco, porque ponele, la gente dice, bah, la gente, algunos la verdad, han dicho, cuando me presentan a mí ponele, "él es músico". No, no sé qué se considera músico, yo no me considero músico. O, no sé, capaz que tenés que….no sé, muchos años de estudio para mí, como generarte ese renombre (Leo, 25 años, Candombe, música como más que un hobby).

Necesitás del reconocimiento del otro, sobre todo para ganar confianza. Que alguien te diga "este tema tuyo me encanta" o "esto que hacés me gusta", que te aplaudan cuando termina un tema. Te dan ganas de seguir y bueno, me parece fundamental. Necesitás el reconocimiento del otro de alguna manera. Más allá de lo que te guste. Quizás tocando el piano pasas horas, pasas horas entretenido. Yo tengo ese lado y tengo el otro. Si hago una canción y la toco mil veces acá la verdad llega un momento que digo 'estoy podrido', quiero que la escuche otro, que me dé su opinión (Pablo, 38 años, Candombe, músico como profesión).

> Por ahí en otro momento te hubiera dicho [respecto a qué valora más del profesor del taller de guitarra como músico] que la formación académica, decir este estudió, sabe. Pero yo creo que el camino que él se hizo como músico...que se movió, que se juntó con gente y que sabe compartirlo con otros y sabe enseñar (Andrea, 31 años, Guitarra, música como más que un hobby).

En estos testimonios aparece la cuestión del reconocimiento ajeno como un elemento importante o necesario al momento de validar lo que uno sabe o produjo y, así, poder reforzar o construir una autorepresentación como músico. Alejandra habla de la necesidad de "que alguien más conozca tu música" para lograr reconocerse a uno mismo como músico. Pablo enfatiza en la importancia de que alguien reconozca positivamente las producciones musicales. En definitiva, que ese saber-hacer sea validado por una mirada ajena que no tendría tanto que ver con la institucionalización del capital cultural (Bourdieu, 1987) —recordemos que tanto Pablo como Alejandra cuentan con títulos oficiales— sino con la aceptación de un público, con un reconocimiento social.

Sin embargo, nuevamente aparece esta tensión entre conocimiento-institución-representación: Leo, que manifiesta que algunas personas lo han nombrado como músico, se separa de esa representación ajena porque considera que no estudió lo suficiente.

Los entrevistados que ponderan más el reconocimiento de un otro-público respecto al reconocimiento institucional, son aquellos que sí poseen trayectorias formales. Leo, mientras tanto, considera que no es suficiente que un otro lo nombre como músico por falta de conocimientos. Como hemos señalado en el capítulo dedicado a la dimensión institucional, esto sucede porque la titulación es un aspecto más importante del núcleo de la representación social del músico para aquellos que no lo tienen que para los que sí. Creemos que esto es un emergente sobre el cual se podría ampliar y focalizar en una futura investigación.

5.3) Conclusiones parciales del capítulo

Si en las investigaciones anteriores que recuperamos en relación a esta tesina se partía de la idea de intentar ampliar la definición de sentido común que asocia ser músico a tocar un instrumento, lo que dejan ver los testimonios de estos entrevistados confirma la investigación de O'Neill (2002): es posible que alguien domine el conocimiento de tocar un instrumento y, aun así, no pueda identificarse como músico, como también la posibilidad de no reconocer como músico a un otro por más que domine la ejecución de un instrumento.

Los conocimientos que han surgido vinculados a la figura del músico en los relatos de los entrevistados han sido diversos: que deben saber transmitir lo que hacen, enseñar, explotar ese conocimiento para generar dinero y, preferentemente, que sea suficiente para que ese sea su sustento de vida.

A diferencia de O'Neill (2002), que trabajó con personas que realizaron estudios de música formales, esta tesis abordó diferentes tipos de recorridos. Consideramos que ampliar este tipo de indagaciones a la trayectoria informal permite entender mejor las representaciones sociales del músico.

Hay varias tensiones que surgieron y que serían relevantes indagar en profundidad en futuros estudios. El caso de Daniela y Lucila, por ejemplo, cuyo compromiso con la actividad musical es amplio, saben tocar un instrumento y lo hacen dentro de agrupaciones que tienen actividad social, regularidad y compromiso. Sin embargo, no generan dinero y, cuando marcaron una actividad que sí las define, mencionaron su profesión sin que la entrevista las hubiera direccionado en ese camino. ¿Tiene que ver principalmente con que no ganan dinero a raíz de sus prácticas principales?, ¿o su no identificación como músicas radica más bien en que los conocimientos que manejan no tienen una validez formal y, por tratarse de ritmos como el candombe o percusión afrobrasilera, ni siquiera están presentes en las carreras formales de música? Entendemos que la respuesta involucra ambas cuestiones, en la intersección compleja entre la dimensión institucional y la de la práctica, atravesadas de manera transversal por el tándem conocimiento-reconocimiento.

Emergieron también ciertas referencias a personas que manejan un caudal de conocimiento musical importante y, en algunos casos, institucionalizado. Sin embargo, este conocimiento permitía que sean nombrados o identificados como músicos en la medida de haber logrado dedicarse a la música con trascendencia social o, al menos, con un rédito económico.

El saber en sí, entonces, aparece como la dimensión que menos peso propio tiene en las representaciones sociales del músico de estos sujetos. Cualquier actividad musical implicará manejar un cierto conocimiento, pero este conocimiento sólo permitirá que alguien sea identificado como músico si su actividad es remunerada o reconocida por un otro.

6) Conclusiones generales

El objetivo general de esta tesina consistió en indagar cómo se construyen las identidades de los músicos en espacios de educación no formales. Para hacerlo, tomamos como unidad de análisis a los estudiantes de talleres musicales del Centro Cultural IMPA. La pregunta de investigación fue si estos sujetos lograban identificarse o no a sí mismos como músicos a partir de esta experiencia no formal, sin certificaciones, de instrumentos no tradicionales (con excepción de la guitarra), basada en la práctica, con poca formación teórica y con una propuesta diferente a las instituciones clásicas de enseñanza formal y profesional de la música. Para hacerlo, se trabajó con un enfoque específico del concepto de identidad (Arfuch, 2005; Hall, 2003) y se indagaron las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Abric, 2001) de los estudiantes de este espacio a partir de ocho entrevistas en profundidad basadas en la metodología cualitativa de relatos de vida (Sautu, 1999; Bertaux, 1999), con el fin de poder analizar cómo se representaban estos sujetos a sí mismos a través del lenguaje y cuáles eran sus representaciones sociales del músico. Nuestro objetivo general se enmarcó dentro del objetivo más amplio de aportar a la discusión respecto a las potencialidades y problemáticas de la educación no formal, de acuerdo a ciertos itinerarios de reconocimiento y disputa en el terreno cultural que sugiere Huergo (2013).

En ese sentido, a lo largo de los capítulos de análisis hemos visto cómo la representación social del músico de los sujetos está atravesada por esta trayectoria en el CC IMPA que les hizo descentralizar paulatinamente la dimensión institucional y considerar otras vías válidas a partir de la práctica para identificarse/ser identificado como músico. Como hemos observado en trabajos similares previos (O'Neill, 2002; Small, 1998; Bennett, 2010), los modos de reconocer/reconocerse como músicos de las sociedades occidentales están atravesados por múltiples complejidades que exceden las trayectorias educativas, formales o no formales. Creemos que nuestra investigación dio cuenta de cómo se relacionan y tensionan distintas dimensiones que hacen a la representación social del músico, tales como la dimensión institucional, la de la práctica y la del conocimiento/reconocimiento en las representaciones sociales del músico de personas que atraviesan una trayectoria de este tipo.

A partir de los tres objetivos específicos que definimos, hemos indagado la representación social del músico en estos relatos. Pudimos entender y abrir nuevos interrogantes respecto a diferentes tensiones que aparecen en la formación musical debido a su devenir histórico y al modo de circulación de la música en las sociedades occidentales en general y en los países

latinoamericanos en particular. Una de las hipótesis de la que partimos era que la condición de institución sin reconocimiento oficial del Centro Cultural IMPA, que no entrega certificaciones ni títulos, dificultaría la posibilidad de desarrollar una identidad de músico en sus estudiantes.

Nuestro primer objetivo específico era indagar acerca del aspecto institucional en la formación musical y cómo podría vincularse con la identificación como músico. El presupuesto que refería a la dificultad de identificarse y ser identificados como músicos por los sujetos cuando transitan su formación por instituciones no oficiales, se confirma en parte. El reconocimiento de la institución en la que los sujetos realizan su trayectoria formativa opera en el reconocimiento, aunque no es la única variable en juego. En los relatos de los entrevistados aparece un exterior constitutivo que limita la identificación (Hall, 2003) que se relaciona con la instancia de titulación. Esta última constituye una capitalización institucional del conocimiento (Bourdieu, 1987) que en recorridos como los del Centro Cultural IMPA no tiene un correlato directo y genera, por lo tanto, un límite simbólico de la identificación. Sin embargo, los estudiantes entrevistados sí consideraron posible que alguien pueda identificarse/ser identificado como músico sin realizar itinerarios educativos formales, vinculados a la dimensión de la práctica.

El análisis de las trayectorias vinculadas a la dimensión institucional arrojó que los sujetos consideraban a la vía institucional formal como una de las trayectorias válidas para ser identificados o reconocidos como músicos. Todos los sujetos reconocieron la capacidad de nombramiento de la institución y, de esa manera, colocaron al recorrido institucional en el núcleo de la representación social del músico.

Uno de los hallazgos fue que los dos entrevistados que habían realizado previamente estudios formales y poseían un diploma eran quienes menos importancia le asignaban a la titulación. Una conclusión producto del análisis es que la titulación presenta más capacidad de reconocimiento/nombramiento para aquellos que no lo tienen que para aquellos que sí lo tienen. Esto sucede porque quienes sí tienen una certificación reconocen que la misma no es suficiente para identificarse/ser identificados como músicos, mientras que quieren no lo poseen ven en el título su falta para la constitución de una identidad plena como músicos. En este sentido, las instituciones formales funcionan, aunque sea de manera parcial y en tensión con otros recorridos, como formas de reconocimiento social y como formas de identificarse y ser identificados como músicos. Esto último podría ser ampliado en un estudio posterior que

tome como objetivo principal rastrear estas diferencias entre sujetos con titulación formal en estudios musicales y aquellos que no realizaron estas trayectorias.

Otro punto que se analizó en los relatos es que la mayoría de los sujetos asociaban ciertos aspectos negativos o ajenos a sus intereses vinculados a las instituciones formales de formación musical. Por eso, como también por tener objetivos diversos en base a lo que esperaban de la práctica musical, elegían una trayectoria como la del CC IMPA. Una experiencia no formal como la que atraviesan estos sujetos no implica una ruptura tal que implique modificar el núcleo de la representación social del músico, del que la vía institucional forma una parte importante. Sí, en cambio, la existencia de estos espacios colabora con ampliar las formas y los contenidos de las prácticas formales y habilitan, así, espacios de pertenencia y formación para sujetos que asocian el recorrido formal a dinámicas de examen y de relaciones distantes de enseñanza/aprendizaje, o bien sin intereses vinculados al ejercicio o dedicación profesional. De esto se desprende una posible hipótesis para indagar en futuras investigaciones: quienes realizan trayectorias formales y luego transitan trayectorias no formales como la del CC IMPA relativizan la importancia de la titulación al conocer y atravesar trayectorias alternativas.

El segundo objetivo específico consistía en discernir qué rol ocupaba la práctica musical en la identificación de los sujetos como músicos y qué lugar ocupaba en la representación social del músico. Vinculado a este objetivo, una de las hipótesis secundarias era que los sujetos tenderían a identificarse en mayor medida como músicos según poseyeran una proyección profesional a futuro vinculada a la música. El análisis de la dimensión de la práctica evidenció la importancia de la misma dentro del núcleo de la representación social del músico: hacer actividades como tocar en vivo, componer, formar parte de una banda, enseñar, grabar y presentar discos es, por un lado, necesario para mantener un reconocimiento como músico para aquel que había estudiado formalmente, debido a que el título *per se* no sería suficiente. Sin embargo, las prácticas deben tener una condición necesaria para adquirir y mantener una identidad de músico: sostenerlas a lo largo del tiempo. Este aspecto (la práctica sostenida en el tiempo) se manifestó como central en el ser músico.

Por otro lado, estas prácticas constituyen un camino posible y válido para identificarse/ser identificado como músico sin haber atravesado una instancia educativa formal. Inclusive, los dos entrevistados que se identificaron a sí mismos como músicos, mencionaron principalmente que su identificación como músicos se inició a partir de la realización de

diferentes prácticas laborales y artísticas, tales como tocar en vivo, grabar música para documentales, ejercer la docencia y trabajar el aspecto técnico del sonido, antes que por la titulación. Sin embargo, a diferencia del título, que solo lo tenían estos dos entrevistados, muchas prácticas asociadas al músico por los sujetos que no se identifican a sí mismos como músicos sí son realizadas por ellos: tocar en público, estar involucrado con una banda o agrupación, componer o compartir la actividad musical con la comunidad.

Si bien la dimensión institucional fue discutida como condición suficiente al ser atravesada por la dimensión de la práctica, ambas se cruzan y se tensionan: los sujetos que realizan muchas de estas prácticas de manera sostenida en el tiempo y con un gran compromiso, no se lograban identificar a sí mismos como músicos, a pesar de afirmar que las mismas permitían que alguien sea reconocido como músico aún sin recorridos institucionales formales.

A la vez, surgió también en el segundo capítulo de análisis la potencia del reconocimiento social o monetario de las prácticas musicales a la hora de permitir esta identificación. La tensión entre el recorrido institucional, que capitaliza el conocimiento a partir de la titulación como capital cultural (Bourdieu, 1987), y la posibilidad de desarrollar una identidad de músico a través de la práctica quedó expuesta, sobre todo, en los casos de Lucila y Daniela. Ambas tenían un gran compromiso y desarrollaban un abanico amplio de actividades con candombe y ritmos afrobrasileros, respectivamente. Sin embargo, no se consideraban a sí mismas como músicas y, como contrapartida, sin que la entrevista lo hubiese dirigido, ponían como comparativa las carreras que estudiaron formalmente. Lo que se desprende de eso, y que se confirmó luego en el análisis del capítulo 5, es el lugar preponderante que tiene en la representación social del músico la dedicación profesional y la retribución económica de las actividades realizadas.

El tercer objetivo específico de la tesina era indagar qué tipo de conocimiento consideraban los sujetos que debía tener un músico. Lo que hallamos en este tercer capítulo de análisis es que los conocimientos que aparecían asociados a la representación social del músico eran tocar uno o varios instrumentos, componer canciones, saber enseñar o saber compartir lo que se hace.

El conocimiento atraviesa a las dos dimensiones anteriores, la institucional y la de la práctica, de manera transversal: alguien con saberes musicales acreditados institucionalmente pero que no logra socializarlos o utilizarlos en función de obtener un rédito económico, no tendría el

mismo valor como músico que aquel que sí logra esta relevancia o reconocimiento social o monetario. De la misma forma, algunas figuras de reconocimiento público debido a su actividad musical fueron o bien destacadas o denostadas por haber logrado esto sin un recorrido académico, por lo que la dimensión del conocimiento se presentaría dentro del sistema periférico de la representación social, debido a que existen variaciones entre los sujetos respecto a qué valoración otorgarle.

A partir de las entrevistas analizadas, observamos como fundamental la capacidad para sociabilizar los conocimientos adquiridos y las maneras de hacerlo. En relación al reconocimiento y la remuneración, emergió la alta estima de quienes podían utilizar este conocimiento en función de lograr ganar dinero a partir de sus actividades musicales y la importancia de esta condición para que alguien pueda identificarse o ser identificado como músico.

La identificación emergió vinculada a la importancia de la remuneración como un tipo especial de reconocimiento. En el caso de Pablo, por ejemplo, el momento en que ganó dinero a partir de la música realizada para documentales le permitió reconocer el valor de su trabajo musical y colaboró en su autoidentificación como músico. La pregunta que queda abierta para indagar es si los sujetos que realizan prácticas musicales por afición o entretenimiento pueden lograr una identificación como músicos.

Finalmente, el trabajo de campo guiado por las dimensiones de análisis que se plantearon, nos ha permitido conocer diferentes aspectos de la representación social del músico a partir de los relatos de cada individuo, atravesados por sus recorridos y objetivos personales. Sin embargo, ninguna de las dimensiones analizadas por sí misma logra generar y sostener una identidad de músico. Esta última se da a partir de la articulación de varios o todos esos factores en función de distintos circuitos de reconocimiento en donde los sujetos están insertos. Todas entran en tensión a partir del entramado social en el que tienen lugar, de las formas de producir y consumir música de la sociedad y el devenir histórico de la formación musical. La identificación como músico se da a partir de la articulación de varios o todos esos factores en función de distintos circuitos de reconocimiento en los que los sujetos están insertos.

Creemos que esta tesina tuvo la particularidad de indagar un aspecto poco explorado de la educación no formal: el de los espacios dedicados al aprendizaje musical, a partir de la pregunta si los sujetos que atraviesan los talleres del Centro Cultural IMPA se identifican a sí

mismos como músicos a partir de esa experiencia. El recorrido excedió la respuesta a si podían nombrarse o no como músicos, y también permitió reconocer cuáles son los límites de esta identificación, a partir de hallar los efectos de frontera que la condicionan. Consideramos que estos hallazgos son valiosos para el campo de la comunicación y educación, así como también es valiosa la aparición de categorías intermedias que pueden quedar abiertas para futuras indagaciones.

Estos testimonios han mostrado la importancia de los espacios no formales de educación musical, que pueden tener metas más o menos ambiciosas, de acuerdo a cada sujeto, pero que, en definitiva, permiten acoger el desarrollo musical de personas cuyos objetivos o percepciones los alejan de los recorridos formales, pero con las limitaciones para lograr que los sujetos se identifiquen como tales por las tensiones entre práctica, titulación formal, conocimiento y reconocimiento.

Frente a ello una pregunta que queda abierta es: ¿cómo podrían las instituciones de enseñanza de música aprovechar las lógicas identitarias para la planificación de los recorridos formativos? Entendemos que este trabajo puede ser un aporte para la reflexión en espacios de estas características, así como también es factible que ese interrogante sea el disparador de futuras investigaciones.

Bibliografía

-Abric, Jean-Claude. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ambassade de France-CCC IFAL Ediciones Coyoacán S. A. de C. V. Filosofía y Cultura Contemporánea, 16. Recuperado de http://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1337&data=262dc7_practicas-sociales-full.pdf

-Adriani, Héctor Luis. (2018). "Las fábricas recuperadas en la etapa neoliberal actual. I Jornadas Platenses de Geografía", 17 al 19 de octubre de 2018, La Plata, Argentina. EN: [Actas]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11226/ev.11226.pdf

-Alabarces, Pablo (2008). "Posludio: Música popular, identidad, resistencia y tanto ruido (para tan poca furia)". *TRANS. Revista transcultural de música* 12, artículo 7, en: https://www.sibetrans.com/trans/articulo/92/posludio-musica-popular-identidad-resistencia-y-tanto-ruido-para-tan-poca-furia

-Anderson, Warren (2011). "Music education, classical", [en línea], *Grove Music Online. Oxford Music Online.* www.oxfordmusiconline.com

-Arfuch, Leonor (2005). *Problemáticas de la identidad. En L. Arfuch (Comp.), Identidades, sujetos y subjetividades* (págs. 21-43). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

-Bennett, Dawn (2010). *La música clásica como profesión*. Barcelona, España: Graó

-Bertaux, Daniel. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, págs. 1-22

-Bolívar, Antonio; Manuel Fernández-Cruz y Enriqueta Molina (2005). "Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial", en *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 1, art. 12, enero, en: http//nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125

-Bonds, Mark Evan (2003). *A History of Music in Western Culture*.Nueva Jersey: Prentice Hall.

-Bourdieu, Pierre (1987). "Los tres estados del capital cultural", en *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, México, núm 5. (págs. 11-17). Trad. E.Tenti F.

-Cea D'Ancona, María Ángeles (1992). *Metodología Cuantitativa: Estrategias Y Técnicas De Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

-Ceñal, Néstor y García, Carmen (2002). "Conservatorios: II, Argentina", en Casares Rodicio, Emilio (dir.), *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, vol. 3, Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.

-Denzin, Norman K. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine.

-Derrida, Jacques (1981).*Positions*. Chicago: University of Chicago Press.

-Dibben, Nicola (2002). "Gender identity and music", en R. Macdonald, D. Hargreaves y D. Miell (eds.), *Musical identities* (págs. 117-134).Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

-García-Granero, María (2017). "Deshacer el sexo. Más allá del binarismo varón-mujer". Revista *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, nº 25, 253-263

-González Rodríguez, Juan Pablo (1984).*Roberto Puelma y la Identidad Cultural del Músico Chileno*, en Revista Musical Chilena, XXXVIII, N° 162, págs. 46-68

-Gramsci, Antonio (1967). "Observaciones sobre el folklore". En A. Gramsci, *Cultura y literatura*, Madrid: Ediciones Península.

-Güber, Rosana (1991), *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Legasa.

-Hall, Stuart (2003). “Introducción: ¿Quién necesita «identidad»?” En S. Hall y P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 13-39). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

-Huergo, Jorge (2013). “Mapas y viajes por el campo de Comunicación / Educación”. Revista *Tramp(a)s de la Comunicación y la cultura*. N°75; diciembre/2013.

-Jodelet, Denise. (1986). “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría.” En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (págs. 469-494). Barcelona: Páidos.

-Jodelet, Denise (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 21(133-154) [Fecha de Consulta 12 de diciembre de 2019]. ISSN: 1515-9485. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384539803006

-Kornblit, Ana Lía (coord.) (2005). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis*, caps. 1 y 5. Buenos Aires: Biblos.

- Kureishi, Hanif (2004). “Ocho brazos para abrazarte”, en H. Kureishi, *Soñar y contar. Reflexiones sobre escritura y política*, Barcelona: Anagrama.

-Machillot, Didier (2018), “La profesión del músico, entre la precariedad y la redefinición”, en *Sociológica* (Méx.) vol.33 no.95 México sep. / dic. 2018

-Menger, Pierre-Michel (1989). “Rationalité et incertitude de la vie d'artiste”. *L'Année sociologique* (1940-1948), Troisième série 39.

-Mesa Martínez, Luis Gabriel (2013). *Hacia una reconstrucción del concepto de ´músico profesional` en Colombia: antecedentes de la educación musical e institucionalización de la musicología*. Granada, España: Editorial de la Universidad de Granada.

-Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul. Colección Temas Básicos.

-O'Neill, Susan (2002), "The self-identity of young musicians", en R. Macdonald, D. Hargreaves y D. Miell (eds.), *Musical identities* (págs. 79-97), Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

-Ricoeur, Paul (2005). *Caminos de reconocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

-Small, Cristopher (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Hannover y Londres: University Press of New England.

-Sautu, Ruth (comp.) (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

-Vicente León, Tania (2012). "La música académica en el valle central: de oficio a profesión (1940-1972). Revista *Káñina*, XXXVI, (63-66) [fecha de Consulta 3 de abril de 2020]. ISSN: 0378-0473. Disponible en:https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=442/44249255008

-Wiggings, Jackie (2011). "Vulnerability and agency in being and becoming a musician", en *Music Education Research*, Vol. 13, No. 4, Diciembre 2011, págs. 355-367.